

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:
A Articulação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação
(Mato Grosso – Brasil)

Rosenei Bairros de Freitas Carvalho

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Avaliação em Educação

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:

A Articulação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação

(Mato Grosso – Brasil)

Rosenei Bairros de Freitas Carvalho

Tese orientada pelo Professor Doutor Domingos Fernandes, especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Educação, área de especialização em Avaliação em Educação.

2013

NOTA PRÉVIA

No âmbito desta tese, pretende-se esclarecer que as citações de autores estrangeiros, quer nos textos, quer nas figuras, foram traduzidas para o português (Brasil) com o objetivo de facilitar a leitura e compreensão do texto e que a sua tradução é da inteira responsabilidade da autora do estudo.

*Quando eu nasci,
Ficou tudo como estava.
Nem homens cortaram as veias,
Nem o Sol escureceu,
Nem houve Estrelas a mais ...
Somente,
Esquecida das dores,
A minha Mãe sorriu e agradeceu.*

*Quando eu nasci,
Não houve nada de novo
Senão eu.
As nuvens não se espantaram,
Não enlouqueceu ninguém ...
Para que o dia fosse enorme,
Bastava
Toda a ternura que olhava
Nos olhos de minha Mãe ...*

Sebastião da Gama

À minha mãe **Olga Bairros de Freitas** (in memória) DEDICO.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

E eu sempre pensei: as mais simples
palavras devem bastar
Bertolt Brecht

À professora Olga Bairros de Freitas, minha mãe, pela contribuição dada nos trinta e um anos dedicados à educação e que fez o rito de passagem para o outro caminho nesta trajetória e me ensinou as primeiras letras, de quem também herdei a profissão. Meu eterno obrigada.

Às crianças das escolas públicas brasileiras, por tão cedo experimentarem a exclusão através da avaliação. Às crianças das escolas particulares, por tão cedo serem apavoradas com a reprovação.

A Amanda e Gabriel, filhos amados, na esperança de uma sociedade justa, democrática, em que o direito à educação seja para todos, independentemente de etnia/raça e de que sistema de ensino é oriundo. Que não sejam necessárias cotas no ensino superior, mas que seja dado a todos o mesmo ponto de partida.

Ao José Eduardo, companheiro e cúmplice de tantos sonhos realizados e de tantos outros que estão por vir. Sua existência e seu amor transformam-me constantemente. Em mais esta conquista, tua presença.

À Irene, amiga de projetos e percursos, pelo incentivo nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por ter permitido que meu caminho fosse trilhado exatamente da maneira como foi: com as devidas lições e recompensas, todas a seu tempo.

Ao longo do presente trabalho inúmeras foram as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram na sua realização. Assim, e por não querer correr o risco de excluir alguém, agradeço o apoio, o incentivo, a compreensão e o afeto de todos aqueles que dele participaram. No entanto, não posso deixar de destacar algumas pessoas.

Ao Dr. Domingos Fernandes, pela oportunidade de ser sua orientanda. Com certeza as aprendizagens proporcionadas contribuirão na melhoria de minha prática pedagógica e no respeito ao outro no que se refere ao tempo de aprendizagem. Os feedbacks certamente estavam numa perspectiva de melhoria da aprendizagem e da autoestima.

À professora sujeito desta pesquisa, por ter permitido a minha presença na sala de aula. Isso exige como diz Paulo Freire, ver-se como um ser inconcluso/inacabado. Não há dúvida que este estudo se concretizou graças ao seu apoio.

Às crianças e pais, pela disponibilidade em preencher o questionário.

A toda a equipe gestora da escola *locus* da pesquisa, pela abertura e ajuda para que esta investigação se realiza-se.

Aos Professores do Programa de Doutorado Dr^a Ana Paula Curado, Dr^a Cely Nunes, Dr^a Leonor Santos e Dr. Pedro Rodrigues, e, pelas contribuições dadas no Curso de Formação Avançada — CFA que permitiram uma melhor qualidade ao trabalho.

À Dr^a Cely Nunes, que, além de contribuir no CFA, encarregou-se da documentação junto à secretaria acadêmica e reitoria. Meu eterno obrigado.

Aos colegas do doutorado, pela acolhida e pelas obras bibliográficas disponibilizadas acerca da avaliação as aprendizagens do sistema de ensino de Portugal.

À colega Dr^a Teresa Reis, pelas contribuições no que se refere à cultura portuguesa, proporcionadas através dos passeios.

À colega de projeto e percursos Paula pelo apoio nos momentos de angústia.

As colegas brasileiras — Rosilene, Dina e Maida — residentes em Lisboa, pela acolhida no período em que lá residi.

À professora Maria Margarida e Sivia, pela correção do trabalho.

Às colegas de trabalho do CEFAPRO Aline, Ieda, Luciane e Rosilene, pela ajuda, cada uma a seu modo.

À D^a. Carmem, Rosangela e Rosane que se encarregaram do cuidado com meus filhos na minha ausência

As funcionárias da Biblioteca Municipal de Rondonópolis Aparecida, Celina, Maria das Graças, Marcela, Marilândia, Maristela, Rosa e Sueli pelas contribuições dada cada uma a sua maneira

De certa forma, todos aqueles que observamos, com quem conversamos, entrevistamos fazem parte desta tese: as crianças, os pais, professores, gestores, equipe administrativa. Agradecemos a todos que passaram algum tempo ou percorreram o caminho junto a nós

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e à Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, pela política de qualificação profissional que me permitiu ficar afastada para estudo.

Ao povo brasileiro, que por meio de seus impostos contribuiu para que permanecesse afastada do trabalho para qualificação.

RESUMO

A presente investigação, consistindo em uma pesquisa qualitativa pretendeu estudar a avaliação para as aprendizagens no contexto da sala de aula da 1ª fase do 1º ciclo, compreendendo que a avaliação é indissociável do processo ensino - aprendizagem. Para a consecução deste objetivo geral, os principais objetivos específicos foram: 1) descrever como se caracteriza a proposta curricular do Estado de Mato Grosso/Brasil quanto à avaliação e ao ensino-aprendizagem; 2) identificar como os gestores, professora, e presidente do CDCE definem as funções da avaliação e se as mesmas são consideradas na prática avaliativa da professora; 3) verificar, descrever e analisar quais as estratégias de avaliação privilegiadas pela professora e vistas como importantes para os gestores, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar — CDCE; 4) descrever quais as concepções dos gestores, presidente do CDCE, professora e pais relativamente a avaliação da aprendizagem e como os gestores, presidente do CDCE e professora concebem a trilogia ensino-aprendizagem e avaliação. Optou-se por empregar uma metodologia de trabalho qualitativa de caráter descritivo - interpretativo. Utilizaram - se como estratégias de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas com a gestão escolar, professora e presidente do CDCE; questionário com os sujeitos entrevistados e pais de alunos; observação e análise documental. Após a análise e interpretação dos dados, pôde-se perceber que todos os sujeitos veem a avaliação para aprendizagem como de fundamental importância na educação. Os gestores, a professora e a presidente do CDCE enfatizam a necessidade de diversificar as estratégias avaliativas, porém, na observação da sala de aula, não se evidenciou essa diversificação, pautando-se a docente na observação informal. É possível inferir que os sujeitos entendem o ensino, aprendizagem e avaliação como indissociáveis — pela entrevista, questionário e observação da sala da professora —; consideram necessário o uso de diversas estratégias na avaliação para aprendizagem; veem como necessário um maior aprofundamento acerca das Orientações Curriculares — OCs. Constatou-se a necessidade de discussões aprofundadas sobre as diferentes funções da avaliação.

Palavras - chave: Avaliação para a Aprendizagem. Ensino - Aprendizagem e Avaliação. Estratégias Avaliativas. Teorias da Aprendizagem.

ABSTRACT

This research, which consists of a qualitative research, intended to study the evaluation for learning in the context of the first phase of the first cycle classroom, understanding that the evaluation is inseparable from the teaching-learning process. To achieve this overall objective, the main specific objectives were: 1) describe how the curriculum proposal of Mato Grosso/Brazil is characterized regarding the evaluation and teaching-learning; 2) identify how managers, professor and president of the CDCE define the functions of evaluation and whether they are considered in the evaluation practice of the teacher; 3) verify, describe and analyze what are the evaluation strategies privileged by the teacher and seen as important for managers and president of the Deliberative Council of School Community — CDCE; 4) describe the conceptions of managers, president of CDCE, teacher and parents regarding the evaluation of learning and how managers, president of CDCE and professor conceive the trilogy teaching-learning and evaluation. A qualitative work methodology, with descriptive and interpretative features was used. Semi-structured interviews with school management, teacher and president of the CDCE were used as strategy for data collection; questionnaire with the interviewees and parents; observation and document analysis. After the analysis and interpretation of data, it could be seen that all subjects see the evaluation for learning as fundamental importance in education. The managers, teacher and president of CDCE emphasize the necessity to diversify the evaluative strategies, but, in the classroom observation this diversification was not evidenced, basing the teacher herself on informal observation. It is possible to infer that the subjects understand the teaching-learning and evaluation as inseparable — by the interview, questionnaire and observation of the teacher classroom —; consider necessary the use of various strategies in the evaluation for learning; see as necessary a deeper about the Curriculum Guidance — OCs; It has been found the necessity of depth discussions on the different functions of evaluation.

Keywords: Evaluation for Learning. Teaching-Learning and Evaluation. Evaluative Strategies. Learning Theories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Avaliação para a aprendizagem enquanto Ciclo de Eventos.

Figura 2 — Avaliação da aprendizagem pelos professores.

Figura 3 — Roteiro do que incluir no *portfólio*.

Figura 4 — Roteiro de apoio à elaboração de reflexões para a construção do *portfólio*.

Figura 5 — Classificação do *portfólio*.

Figura 6 — Ficha de autoavaliação.

Figura 7 — Modelo de autoavaliação

Figura 8 — Modelo de organização de Conselho de Classe.

Figura 9 — Fases da Avaliação.

Figura 10 — Elementos de um sistema de atividade.

Figura 11 — Sequência de ações de um ciclo expansivo.

Figura 12 — Matriz de Avaliação.

Figura 13 — Exemplo de dimensão a considerar no estudo e na análise da mudança de práticas de ensino e de avaliação.

LISTA DE SIGLA

- 1-ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- 2 – ARG – Assessement Reform Group.
- 3 – AEA – American Evaluation Association.
- 4 – AERA – American Educational Research Association.
- 5 – AQF – Australian Qualification Framework.
- 6 – CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.
- 7 – CCDE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.
- 8 – CESUMAR – Centro Universitário de Maringá.
- 9 – CoP – Comunidade de Prática.
- 10 – EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- 11 – ENC – Exame Nacional de Curso.
- 12 – ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
- 13 – FACER – Faculdade Cenecista de Rondonópolis.
- 14 – FEF – Fundação Educacional de Fernandópolis.
- 15 – GPPEMT – Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais de Mato Grosso.
- 16 – IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- 17 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 18 – MS – Mato Grosso do Sul.
- 19 – MT – Mato Grosso.
- 20 – OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- 20 – OCs – Orientações Curriculares.
- 21 – SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- 22 – SECITEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.
- 23 – SEDUC/MT – Secretaria de Estadual de Mato Grosso.
- 24 – SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem.
- 25 – TGAT – Task Group on Assessement and Testing (Grupo de Tarefas para Avaliação e Testes).
- 26 – UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.
- 27 – UNIC – Universidade de Cuiabá.
- 28 – UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A — Roteiro do que incluir no *portfólio*.

ANEXO B — Roteiro de apoio à elaboração de reflexões para a construção do *portfólio*.

ANEXO C — Classificação do *portfólio*.

ANEXO D — Ficha de autoavaliação.

ANEXO E — Modelo de autoavaliação.

ANEXO F — Modelo de organização de um Conselho de Classe.

ANEXO G — Planilha do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem.

ANEXO H — Carta de cessão.

ANEXO I — Carta de apresentação na entrevista.

ANEXO J — Roteiro para entrevista.

ANEXO L — Questionário para identificação de ajuizamento dos pesquisados.

ANEXO M — Questionário — professora, gestores e presidente do CDCE.

ANEXO N — Questionário — pais.

ANEXO O — Tabela de observação.

ANEXO P — Registro de Desenvolvimento do Educando.

ANEXO Q — Relatório de Avaliação Descritiva.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I O CAMINHO ONTOLÓGICO DA PESQUISA.....	16
1.1 Introdução.....	16
1.2 O contexto da pesquisa	20
 CAPÍTULO II O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA	28
PARTE I	28
2.1 Conceito de avaliação no domínio das aprendizagens	28
2.2 Funções da avaliação	30
2.2.1 Função diagnóstica	32
2.2.2 Avaliação formativa	36
2.2.3 Avaliação somativa	43
2.3 Relação entre a função formativa e a função somativa	49
PARTE II	61
2.4 O ensino, a aprendizagem e a avaliação	61
2.4.1 A articulação ensino, aprendizagem e avaliação: características da avaliação formativa.....	68
2.5 As estratégias avaliativas a serviço das aprendizagens — “diversificar é preciso”	82
2.5.1 O teste em duas fases	85
2.5.2 O portfólio	88
2.5.3 A autoavaliação	99
2.5.4 O Conselho de Classe	105
2.5.5 A observação	110
PARTE III	117
2.6 Teorias da aprendizagem	117
2.6.1. A teoria da atividade: histórico sucinto	118
2.6.1.1 O conceito de atividade	121
2.6.1.2 Sistema de atividade: elementos essenciais	123
2.6.1.3 O ciclo expansivo	125
2.6.2 A teoria sociocultural da ação mediada	129
2.6.2.1 A zona de desenvolvimento proximal	135
2.6.3 A teoria da aprendizagem situada em comunidades de prática	142

2.6.3.1 Conceituando aprendizagem situada	143
2.6.3.2 Aprendizagem social: o indivíduo como um ser sociocultural	148
2.6.3.3 Comunidade de prática: legitimação do conhecimento	150
2.6.3.4 Aprendizagem na perspectiva de Wenger	163
PARTE IV	173
2.7 Uma breve incursão sobre o currículo	173
2.7.1 Aproximação a um conceito de currículo	174
2.7.2 O currículo e o conhecimento	179
2.7.3 O papel do professor como construtor e gestor do currículo	182
2.7.4 A avaliação como componente intrínseca do currículo	184
2.7.5 Currículo e diversidade cultural	188
 CAPÍTULO III – O CAMINHO AXIOLÓGICO DA PESQUISA	 193
3.1 Enquadramento da pesquisa	193
3.2 Problema, questões da investigação e objetivos	198
3.3 A justificativa da pesquisa	200
3.4 Metodologia da investigação	202
3.5 Os participantes da pesquisa	205
3.6. A coleta de dados	206
 CAPÍTULO IV ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	 213
4.1. A proposta curricular do Estado de Mato Grosso/Brasil	216
4.2. As funções da avaliação nas concepções dos principais intervenientes	225
4.2.1 A função diagnóstica da avaliação	225
4.2.2 A função formativa da avaliação	232
4.2.3 A função somativa da avaliação	234
4.3 Avaliação das aprendizagens: concepção da professora, dos gestores, da presidente do CDCE e dos pais	237
4.4 A articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação	243
4.5 As estratégias de avaliação privilegiadas pela professora e vistas como importantes pelos gestores	247
4.6 A sala de aula: o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação	253

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS: AINDA QUE (SEMPRE)	
PROVISÓRIAS	275
REFERÊNCIAS	284
ANEXOS.....	307

O CAMINHO ONTOLÓGICO DA PESQUISA

Na introdução, é relatada a origem, isto é, como foram iniciados e desenvolvidos os estudos a respeito do assunto da presente tese. São descritos para o leitor os caminhos trilhados.

CAPITULO I O CAMINHO ONTOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 Introdução

Na introdução, é descrita a gênese, isto é, como foram iniciados e desenvolvidos os estudos a respeito do assunto da presente tese. São também relatados para o leitor os caminhos percorridos. O tema da presente investigação, trilhado na Universidade de Lisboa, no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação em Educação, é justamente a avaliação para a Aprendizagem: Avaliação para a aprendizagem: a indissociabilidade do ensino – aprendizagem e avaliação, um estudo na 1ª fase do 1º ciclo numa escola pública da rede estadual de ensino de Rondonópolis – Mato Grosso – Brasil.

O interesse por esta pesquisa veio na sequência da minha prática docente e prende-se, sobretudo, a razões de ordem pessoal e profissional.

O objetivo de construir esta tese resulta das necessidades de mais estudos que fundamentem a formação, constatadas em vários aspectos da minha atividade profissional e, mais especificamente, no campo da avaliação. Os dilemas persistem no cotidiano escolar, tornam premente a exigência de fundamentar a ação educativa através de formação docente, sobretudo em áreas pouco debatidas, como é a da avaliação das aprendizagens.

No ano de 2003 me inscrevi no curso de mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso, na área de concentração, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, fazendo também parte do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais de Mato Grosso – GPPEMT. Nesse percurso, o foco centra-se na formação inicial dos professores da rede estadual de Mato Grosso e nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 1995 a 2005. A análise dos dados dos indicadores revela o não domínio das habilidades e competências próprias das séries em que os estudantes estão inseridos, e os resultados dos indicadores, por si só, constituem informações que permitem inferir que os investimentos, em todos os sentidos, na formação dos profissionais da educação, não têm causado o necessário impacto na qualidade do ensino. Os exames SAEB, Prova Brasil, Exame Nacional de Curso – ENC, Exame Nacional de desempenho dos estudantes – ENADE – demonstram, ademais, que, na maioria dos resultados, no Mato Grosso estamos abaixo da média do país, que já é muito baixa (MÁXIMO e FREITAS, 2009). É possível considerar que este quadro esteja relacionado, entre outros fatores, a uma avaliação dissociada do processo ensino - aprendizagem, ou seja, cujo foco não seja a melhoria das aprendizagens.

Após a conclusão do mestrado, passei a fazer parte do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica — CEFAPRO, constituindo assim um desafio profissional o trabalho com a formação continuada de professores, e a avaliação, uma das temáticas que apareciam com maior ênfase nas discussões.

Em meados de 2007, a Secretaria de Educação – SEDUC/MT implementou encontros de formação para os profissionais da educação básica nos quais foram debatidos vários temas, entre eles, a avaliação da aprendizagem, tendo como palestrante o Prof. Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa. Nesse período começou no estado um novo caminho na formação continuada, com a implementação de um projeto de avaliação educacional, o qual englobaria a avaliação de projetos e programas, de políticas e da aprendizagem, com a consultoria do professor citado. É nesse contexto que ocorre o meu contato com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, vindo assim, em 2009, a me inscrever no curso de doutoramento, visualizando uma formação mais profunda acerca das teorias da avaliação. O curso teve início em setembro de 2009, e um tema amplo e complexo estava previsto. Ressalta-se que, como uma constante no Brasil, o referido projeto foi colocado em estado de hibernação: evidenciam-se mais uma vez as discontinuidades nas políticas educacionais.

No entanto, acredita-se que é de suma importância uma investigação pautada na avaliação, seja ela da aprendizagem, de programas, políticas e /ou projetos, pois a melhoria de qualquer projeto se dá através do processo avaliativo.

As leituras que integraram a revisão da literatura acerca da avaliação para a aprendizagem foram relevantes para o direcionamento da pesquisa. Dois livros e um artigo respectivamente, dentre vários, merecem ser citados nesta introdução da tese: Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas (FERNANDES, 2005), Avaliação formativa num ensino diferenciado (ALLAL, CARDINET, PERRENOUD, 2006) e Assessment and learning (GARDNER, 2006)

O percurso até a escrita inicial deste trabalho é perpassado pelos questionamentos do orientador, desde os primeiros *feedbacks*, até os dos professores no Curso de Formação Avançada — e nas provas do doutoramento (no Brasil recebem a denominação de qualificação), através do júri.

Após a conclusão das disciplinas (créditos) e do regresso ao Brasil, procurei a Assessoria Pedagógica da rede estadual de ensino para diálogo a respeito das escolas que apresentavam bons resultados na Provinha Brasil, já que havia definido que a presente pesquisa se daria na 1ª fase do 1º ciclo.

De posse da informação, procurei a direção da escola para solicitar autorização e apresentar a minha intenção de pesquisa/contribuição para a melhoria do processo avaliativo.

Na investigação utilizou-se, para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário com os gestores, a presidente do CDCE e pais. Para a professora, além destes instrumentos, empregou-se a observação não participante. Analisaram-se também documentos diversos: Orientações Curriculares, avaliações, Orientações Curriculares — OCs —, caderno de campo, fichas, relatórios e planilhas.

O problema emerge da vontade de **compreender mais profundamente como é que a avaliação do que os alunos sabem se desenvolve na sala de aula**. Ou seja, importa investigar se: As práticas de avaliação utilizadas pela professora **se articulam com o ensino e a aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria**.

Este trabalho teve como participantes uma docente e 25 alunos e previu a realização de um estudo na 1ª fase do 1º ciclo, em uma unidade de ensino da rede pública estadual da cidade de Rondonópolis - Mato Grosso - Brasil. Além da professora, entrevistou-se a presidente do CDCE, a coordenação pedagógica, a direção e a articuladora pedagógica. Esta última é encarregada de articular o processo pedagógico junto aos docentes, bem como acompanhar a aprendizagem dos alunos, dando suporte aos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Neste ponto, traz-se a estruturação da pesquisa. O Capítulo II trata do caminho epistemológico da pesquisa, dividido em duas partes. No eixo conceitual se explicitam os conceitos de avaliação, em específico, a avaliação para aprendizagem, denominada neste estudo como a de caráter formativo, isto é, a avaliação para a aprendizagem identifica a avaliação que promove a aprendizagem, usando evidências do que os alunos sabem em relação aos objetivos definidos pós - avaliação diagnóstica, para que se possam planejar os próximos passos na sua aprendizagem e saber como executá-los. As funções da avaliação — diagnóstica, formativa e somativa são apresentadas no sentido de que todas estas podem estar a serviço das aprendizagens. Também se tecem considerações sobre a relação entre avaliação formativa e somativa, partindo do pressuposto de sua complementaridade. Ambas podem ser formadoras, o que depende do uso que se faz das mesmas e a serviço de quem estão, consistindo isto na primeira parte. A segunda parte do capítulo refere-se à trilogia ensino - aprendizagem e avaliação, concebidas como indissociáveis. As reflexões a respeito da trilogia acima descrita nos fizeram perceber a necessidade de abordar as estratégias de avaliação, na perspectiva de que “diversificar é preciso”, servindo estas para melhorar as aprendizagens dos

estudantes e para o professor refletir sobre a sua prática avaliativa. Partindo da noção de complementaridade dos processos citados, discutiram-se as teorias da aprendizagem — a teoria da atividade, a teoria sociocultural da ação mediada e a teoria da aprendizagem situada em comunidades de prática, as quais foram discutidas na terceira parte do capítulo acima citado. Faz-se ainda uma breve incursão sobre o currículo, na qual se define o percurso escolar em busca do conhecimento socialmente construído, sendo a avaliação para a aprendizagem vista como componente intrínseca deste trajeto. É o que se contempla na quarta parte.

No Capítulo III, evidencia - se o caminho axiológico da pesquisa, dando-se a conhecer a questão - problema, os objetivos, a justificativa. A metodologia da pesquisa, os participantes e as estratégias de coleta de dados também são apresentados ao leitor.

A análise dos dados é desenvolvida no Capítulo IV. Evidenciam-se os 05 (cinco) elementos de análise: as Orientações Curriculares – OCs e suas contribuições no processo ensino - aprendizagem e avaliação; como os sujeitos definem as funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa; se as mesmas se evidenciam na prática avaliativa da professora; concepções dos gestores, da professora, da presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar — CDCE e dos pais relativamente à avaliação da aprendizagem; como os gestores, a professora e a presidente do CDCE concebem a trilogia ensino - aprendizagem e avaliação; as estratégias avaliativas privilegiadas pela professora e vistas como importantes para os gestores e presidente do CDCE. A seguir, vêm as considerações finais, apresentadas no Capítulo V, onde se mostra ao leitor o que foi desvelado na pesquisa e algumas contribuições do trabalho acerca do emprego da avaliação para a aprendizagem no contexto da sala de aula e, por que não dizer, de todo o sistema educativo em nível micro, meso e macro, tendo em vista que esta objetiva contribuir com a melhoria dos sistemas educativos.

1.2 O contexto da pesquisa

Convém explicitar que em 2002, logo no início do século XXI, surge no país uma nova proposta de organização política, redefinindo o papel do Estado e consequentemente da educação. Nesse período discute-se o sistema nacional de educação, implantando o Ensino Fundamental de nove anos, que incorpora em grande parte os debates que Mato Grosso já havia realizado na última década do século XX. Ou seja, o estado de Mato Grosso adota de forma definitiva a organização do ensino em ciclos de formação humana, valendo-se do percurso histórico da rede, que há mais de dez anos trabalha com a organização em ciclos, condição que se avalia mais inclusiva e voltada para a promoção humana.

Explica - se que a estrutura organizacional do ensino em ciclos de formação humana no Estado apresenta a seguinte configuração: 1º ciclo: para alunos de 06, 07 e 08 anos – considerado o período da infância; 2º ciclo: para alunos de 09, 10 e 11 anos – corresponde ao período da pré-adolescência; e 3º ciclo: para alunos de 12, 13 e 14 anos – visto como o período da adolescência (SEDUC, 2010, 2013). Deste modo, o Ensino Fundamental é organizado em ciclos de formação humana que compreende um período de nove anos, estruturados em três ciclos, com duração de três anos cada um. No 1º ciclo e no 1º e 2º anos do segundo ciclo, a matriz é globalizada e a atribuição, unidocente (SEDUC, 2010).

Um dos princípios da organização escolar em ciclos de formação humana é assegurar ao aluno o acesso e a permanência na escola, o direito à aprendizagem e à terminalidade dos estudos no Ensino Fundamental, que se dá entre os 06 e os 14 anos, compreendendo que o centro do processo pedagógico é o educando e que o objetivo é que este construa conhecimentos significativos, conforme documento (SEDUC, 2010).

A escola por ciclos de formação humana corresponde à tentativa de traduzir, na organização escolar, os ciclos da vida. É a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder ao desenvolvimento dos educandos, isto é, propõe uma nova organização de tempos e espaços em função da aprendizagem de todos os alunos, vê - se a aprendizagem como um processo, no qual não há necessariamente períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas sim um desenvolvimento permanente. Daí a justificativa da enturmação por idade (SEDUC, 2009).

Neste sentido, uma escola para a formação humana é uma escola reinventada como parte do compromisso com a reinvenção do mundo (FREITAS, 2005). No seu objetivo, busca ser livre das grades curriculares “engessadas”, do absolutismo do livro didático, da avaliação classificatória e da exclusão pela não aprendizagem, explicita SEDUC (2009).

No entanto, é necessário, para isso, que o coletivo da escola seja capaz de produzir intervenções pedagógicas a partir do diagnóstico do desenvolvimento de cada aluno. Considerando que, num mesmo grupo, existem educandos com diferentes níveis de conhecimento, esse coletivo deve contribuir para dinamizar a aprendizagem de cada um.

O que acima se expôs pode ser corroborado pela teoria de Vygotsky, a qual afirma que a aprendizagem se apoia em processos imaturos, porém em via de maturação, e, como toda a esfera deste processo está incluída na zona de desenvolvimento proximal, os prazos ótimos de aprendizagem, tanto para o conjunto das crianças como para cada uma delas, determinam-se, em cada idade, pela referida zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984, p. 271).

A concepção e a prática avaliativa na escola por ciclos de formação pressupõem uma lógica de inclusão, perspectiva que situa a defesa de uma avaliação inclusiva no âmbito de um horizonte de expectativas mais amplo: a democratização do conhecimento e a constituição de uma práxis educativa libertadora (FREITAS, 2005). A avaliação, nesta organização curricular, está permanentemente comprometida com a reorganização de práticas escolares em função da aprendizagem de todos.

Nesta perspectiva, as práticas de uma avaliação inclusiva respeitam as diferenças, criam mecanismos de apoio à aprendizagem e comprometem-se com a reflexão crítica e permanente sobre o cotidiano escolar. Assim sendo, a avaliação consiste em responsabilidade coletiva e orienta-se no sentido da transformação das condições que naturalizam o fracasso escolar, a partir do pressuposto de que todos têm condições de aprender e dar continuidade à sua trajetória escolar, conforme se vê em Freitas (2005).

Neste ponto vale salientar o fato de que a avaliação destina-se não apenas ao aluno, mas também a todos os sujeitos que fazem parte da instituição escolar.

A título de contextualização, ressalta-se, também, que a organização curricular por ciclos é uma das modalidades facultadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996, em seu art. 23.

A presente pesquisa tem como contexto de investigação uma sala de aula da 1ª fase do 1º ciclo de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso – Rondonópolis – Brasil.

Num breve histórico do estado, verifica-se que, a partir de 1748, Mato Grosso é desmembrado da capitania de São Paulo e em 1977 separa-se em dois estados: Mato Grosso — MT e Mato Grosso do Sul — MS.

O estado de Mato Grosso é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado na região Centro-Oeste, o norte de seu território é ocupado pela Amazônia Legal e o sul

pertence ao Centro - Sul do Brasil. Tem como limites: Amazonas, Pará (N); Tocantins, Goiás (L); Mato Grosso do Sul (S); Rondônia e Bolívia (O). Ocupa uma área de 903 357, 908 km². Sua capital é Cuiabá e tem aproximadamente 3.035.122 habitantes. É composto de três ecossistemas: Pantanal, Cerrado e Amazônia. Possui 127 cidades (MATO GROSSO, 1993).

Sua economia está assentada na pecuária e agricultura, sendo esta última a base da economia mato - grossense, em específico a produção de soja e milho. Mato Grosso consolida - se como líder nacional na produção de grãos: segundo dados do IBGE (2012), foram colhidos mais de 36,5 milhões de toneladas no estado entre 2011 e 2012, o que corresponde a 23% da produção brasileira.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no que se refere à pecuária, indicam que seu rebanho ultrapassa os 26 milhões (2010), estando MT classificado em 2º lugar no *ranking* nacional, exportando quase 195 mil toneladas de carcaça (MATO GROSSO, 2013).

No concernente à educação, esta é oferecida pelo estado em todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT; Ensino Superior, por meio da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, atribuição da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC. Também oferecem educação nos diversos níveis as redes municipal e particular de ensino, além do governo federal, com a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Rondonópolis, município deste estado, foi fundado em 1925 e emancipado politicamente em 1953. Está situado na região sul do estado de Mato Grosso, a uma distância aproximada de 210 km da capital Cuiabá. Representa aproximadamente 0,48% da área total do estado, com 4.165 km², sendo 129, 2 Km² de área urbana e 4.035,8 Km² de área rural.

Seu clima é tropical úmido com temperatura média de 23° e máxima de 40°. Possui solo arenoso argiloso plano, ligeiramente ondulado, com pequenos morros. A vegetação predominante é o cerrado, com pequenos trechos de matas.

De acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2012 a população era de 195.476 habitantes.

Rondonópolis é hoje a segunda maior economia do estado de Mato Grosso e está entre as 100 maiores economias do país, com um PIB de quase 5 bilhões de reais (4.935.080.601). Conforme dados do IBGE (2009), a cidade já é considerada a mais industrializada do estado. Nos últimos anos houve um intenso processo de industrialização e verticalização da

economia. O setor empresarial reúne desde a agroindústria até fábricas do ramo de tecelagem e metalurgia.

O município é cortado pelas rodovias federais BR 364 e BR 163, as mais importantes vias de escoamento da produção e ligação do Mato Grosso e da região Norte com o Sul do país. Esta localização estratégica faz com que Rondonópolis se consolide, a cada ano, como polo industrial do Centro-Oeste.

Em 2013 ocorreu a chegada da Ferronorte — Ferrovia Vicente Vuolo, a qual deverá consolidar Rondonópolis como uma das cidades mais industrializadas do país. Junto com a ferrovia se prevê a construção do maior terminal rodo - ferroviário da América Latina, que terá capacidade para o carregamento de 10 mil contêineres por mês.

No que tange à educação, Rondonópolis hoje conta com a Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT, *campus* de Rondonópolis, que tenta sua emancipação para a criação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), e um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso — IFMT, com cursos técnicos nas áreas de Química, Secretariado, Informática e Alimentos. A cidade também possui dois *campi* da Universidade de Cuiabá — UNIC, a Faculdade Cenecista de Rondonópolis — FACER, a Universidade do Norte do Paraná — UNOPAR (virtual), a CESUMAR (virtual), a Fundação Educacional de Fernandópolis — FEF, um campus da ANHANGUERA EDUCACIONAL e várias faculdades isoladas. Conta com 33 escolas estaduais, 61 escolas de Pré Escola, 90 de Ensino Fundamental e 27 de Ensino Médio, além do Serviço Nacional da Indústria — SENAI e do SECITEC de ensino técnico.

No âmbito da Educação Básica, temos 52 unidades de ensino municipal, atendendo às seguintes modalidades: Ensino Fundamental anos finais e iniciais, com foco nos anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos — EJA, com um total de 17.359 estudantes matriculados.

Ainda em relação à educação básica, têm-se, de responsabilidade do governo estadual, 34 unidades, que oferecem o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e a EJA, com 7.420 alunos matriculados. Esses referidos dados foram extraídos do informe publicitário da Prefeitura Municipal de Rondonópolis.

O bairro em que está localizada a escola situa-se próximo à região central de Rondonópolis, em um dos bairros mais antigos da cidade. Possui uma associação de moradores, responsável pelas melhorias que o bairro vem apresentando ao longo dos últimos dez anos. Oferece infraestrutura básica — esgoto, asfalto, entre outros benefícios. Possui 01 Posto de Saúde Familiar — PSF, 02 (duas) escolas de ensino fundamental, 02 (duas) de ensino

médio, sendo que uma oferece cursos profissionalizantes e uma creche administrada pela Secretaria Municipal de Educação — SEMEC. É abastecido de supermercados, padarias, lojas de confecções, farmácias, lojas de prestação de serviços – oficinas mecânicas, fotocopiadoras, entre outras.

A escola foi fundada em 1966 por um bispo que confiou a direção a uma freira pertencente a uma instituição religiosa da Ação Pastoral. O atendimento era particular, e a unidade foi registrada no Departamento de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso sob o Nº 169/66.

As inovações do Vaticano II fizeram com que as irmãs da Ação Pastoral deixassem a escola a fim de se dedicarem às obras evangelizadoras das paróquias. No entanto, em 03 de fevereiro de 1972 elas passaram a se dedicar à escola elementar diurna, para crianças e noturna, para adultos.

A partir de 1973, passou a ser conveniada com o Estado, porém não obteve decreto de criação. Em 1974 foi organizado o processo para que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN 5602/71, fosse aprovada. Em 1978, pelo Decreto Governamental nº 2.242 de 04 de maio de 1978, passou a ser estadual.

Em 1984 encerra-se o curso noturno, e no ano de 1986 inicia-se a 5ª série, com 09 salas, além de uma sala de Pré-Escola.

Atualmente a escola dedica-se ao Ensino Fundamental, compreendendo o 1º e 2º ciclos, no período matutino e vespertino, contando com aproximadamente 807 alunos, dados extraídos do Projeto Político Pedagógico — PPP do ano de 2009, o qual, até dezembro de 2011, período de encerramento da coleta de dados da pesquisa, não havia sido reformulado.

A unidade de ensino possui 20 professores, 02 articuladores, 02 coordenadores pedagógicos, 06 encarregados do apoio educacional, 04 administrativos, 15 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de multimídia, 02 salas de apoio pedagógico.

Considerando a sala de aula o lócus onde se desenvolvem os processos ensino, aprendizagem e avaliação, é que se justifica a caracterização apresentada a seguir.

Essa sala era composta de 25 (vinte e cinco) alunos, sendo 12 (doze) do sexo feminino e 13 (treze) do sexo masculino. Destes, 23 (vinte e três) eram oriundos da educação infantil, sendo 2 (dois) da educação infantil privada, os demais da pública.

A maioria dos alunos não residem no bairro em que se localiza a unidade escolar; são provenientes de bairros adjacentes, bem como de bairros distantes da escola.

A faixa etária varia de 6 (seis) a 7 (sete) anos, sendo 11(onze) com 7 (sete) e 14 (catorze) com 6 (seis).

No que se refere à aprendizagem, em específico os níveis de leitura e escrita, verificou-se pela análise da professora – avaliação diagnóstica realizada entre os meses de fevereiro e março – que 19 (dezenove) alunos encontravam-se no nível pré – silábico, 01 no nível silábico alfabético; e 1 (um) no nível pictórico.

A avaliação diagnóstica constatou ainda que a maior parte dos alunos não reconhecia todas as letras do alfabeto, principalmente as letras z, w, y, bem como os numerais de 0 a 10, sendo que destes apenas 02 não haviam frequentado a educação infantil, ou seja, não tinham ido à escola.

Os discentes, em sua maioria, pertencem à classe média, segundo o PPP (2009) e habitam no bairro em que a escola está localizada, porém, há alunos provenientes de bairros adjacentes e outros distantes.

Entre as crianças que chegam à escola na primeira fase, praticamente todas já frequentaram a pré-escola, poucas se encontram “em fase de alfabetização” (PPP, 2009).

No contraturno, alguns alunos participam do apoio pedagógico com os professores titulares e com os professores articuladores. A escola oferece, ainda no horário inverso, aulas de violão, modelo, teatro, capoeira, coral, dança; os estudantes do 2º ciclo participam do projeto de basquete e educação física.

Alguns pais participam da Associação de Pais e Mestres - APM e do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE. Participam, efetivamente, das reuniões de uma forma geral os pais dos alunos que precisam de acompanhamento individual; sempre que solicitada sua presença pelos professores e articuladores, comparecem.

Abaixo se descreve a trajetória profissional e o percurso acadêmico da professora sujeito desta investigação.

A professora sujeito desta pesquisa iniciou sua atividade docente no campo no ano de 1988 em sala multisseriada, onde os alunos pertencentes a diferentes séries estão inseridos – 1ª a 4ª, em substituição a uma docente por um período de 01 ano. Quando assumiu a função docente possuía apenas o 2º grau – Magistério.

A escola onde se deu o início de sua atividade pertencia a cidade de Pedra Preta, cidade localizada a 30 km da cidade em que ocorreu esta investigação. Após esse período, interrompeu os estudos e a atividade docente por 10 anos, dedicando-se a outra atividade.

Em 1998 retornou à atividade docente na rede particular atuando no berçário na cidade acima citada.

No ano de 1999 prestou concurso público, tomando posse em 2000 na cidade de Rondonópolis, na 1ª fase do 1º ciclo, trabalhando nas seguintes fases: 1ª e 2ª. Em 2004 transfere-se para a unidade de ensino *locus* desta investigação.

Quanto ao percurso acadêmico, a docente iniciou o Ensino Fundamental na cidade de Pedra Preta, Mato Grosso, em 1974, onde estudou até a 8ª série (que correspondia no período a conclusão do ensino fundamental). Acrescenta-se que reprovou na 5ª série.

Na mesma unidade de ensino deu início ao 2º grau — Magistério — ensino esse profissionalizante, não concluindo por motivos particulares. Passaram-se dez anos (10), retornando aos estudos na cidade de Rondonópolis no ano de 1995 para a conclusão do curso de 2º grau.

No mesmo período de término do 2º grau, presta vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso — *Campus* de Rondonópolis — para o curso de Pedagogia, onde é aprovada, ingressando, assim, no ensino superior.

No último ano do referido curso, ingressa na pós-graduação em Métodos e Técnicas de Alfabetização, da Universidade Salgado de Oliveira — Rio de Janeiro, instituição particular com extensão na cidade de Rondonópolis.

Dada esta Introdução, passa-se ao capítulo dedicado à fundamentação teórica da pesquisa.

O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo é construída a revisão da literatura com a finalidade de que esta venha a legitimar como subsídio para a análise de dados e quiçá melhorar a prática educativa.

CAPÍTULO II O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

A verdadeira função da avaliação é informar o aluno sobre a sua evolução, as suas deficiências, o que é necessário corrigir; a real função da avaliação é ajudar cada um a progredir efectivamente. (BOAVIDA e BARREIRA, 1993)

Este capítulo trata dos conceitos que fundamentam a presente pesquisa. Na primeira parte se abordam os conceitos de avaliação da aprendizagem, suas funções e a relação entre avaliação formativa e avaliação somativa. Na segunda parte discute-se a trilogia ensino, aprendizagem e avaliação e as estratégias de avaliação. A terceira parte focaliza as teorias da aprendizagem: a Teoria da Atividade, a Teoria Sociocultural da Ação Mediada e a Teoria da Aprendizagem Situada em Comunidades de Prática. Por fim, na quarta parte faz-se uma breve incursão sobre o currículo.

A parte, a seguir, trata, de buscar uma conceituação para a avaliação no contexto escolar, bem como apresentar e discutir as funções que estudiosos da educação têm atribuído ao processo avaliativo. Estabelece, também, relações entre as principais funções, procurando sempre evidenciar uma avaliação integrada ao processo ensino-aprendizagem.

PARTE I

2.1 Conceitos de avaliação no domínio das aprendizagens

Conceituar avaliação não é algo fácil, considerando a sua complexidade, que se deve às suas múltiplas dimensões, às decisões diversas que daí se podem equacionar e também às diferentes concepções, bem como ao fato de o termo permitir várias interpretações, não sendo possível encontrar uma definição única.

Mesmo a avaliação educacional, genericamente falando, tem múltiplas dimensões, sendo que o espaço pedagógico de sua atuação possibilita falar em: avaliação com foco na aprendizagem – avaliação de sala de aula, do cotidiano da sala de aula; avaliação da instituição no cumprimento de sua função social – avaliação institucional; avaliação de programas e projetos; avaliação de currículo; avaliação de sistemas de ensino – com vistas a informar políticas educacionais (SOUSA, 2000; FREITAS, 2005). Esta última dimensão tem como foco os resultados do sistema, as habilidades e competências dos alunos e as condições oferecidas para alcançar esses resultados. Neste trabalho a preocupação central reside na avaliação para a aprendizagem.

As discussões acerca da avaliação aplicada à educação têm um importante marco em 1949, com Ralph Tyler, considerado por muitos investigadores como o pai da avaliação educacional. Ele a concebia como a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos estabelecidos (GUBA e LINCOLN, 1989; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007); a produção dos discentes, assim, é comparada a um modelo estabelecido anteriormente (CARDINET, 1993). A avaliação surge no processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, relacionada à verificação do alcance de objetivos educacionais.

Em relação às finalidades da mesma, consideram-se três tipos de avaliação, a serem caracterizados no próximo item deste capítulo: avaliação diagnóstica, formativa e certificativa (BLOOM, HASTINGS E MADDAUS, 1971), sendo que esta última também pode se designar avaliação somativa (ALLAL, 1986).

A avaliação, porém, segundo Perrenoud (1999b), participa da “gênese da desigualdade” existente no nível de aprendizagem dos alunos. Na prática, afirma-se como sendo de referência formativa; mas para o autor em foco a sua função reprodutora se concretiza através de ações avaliativas de referência normativa, que reproduzem as desigualdades sociais (PERRENOUD, 1986).

Numa perspectiva mais atual, Cardinet (1993) define a avaliação como facilitadora da aprendizagem. Nesta compreensão, o professor deve criar as condições para que os alunos superem suas dificuldades, o que implica avaliar também sua própria ação e estabelecer novas correções, segundo as circunstâncias evidenciadas. Portanto, essa avaliação funciona para o docente como um guia para sua ação. A função da avaliação, assim, não é mais “aprovar” ou “reprovar” o educando, mas ajudá-lo a perceber que conhecimentos e capacidades construiu satisfatoriamente e quais ele ainda precisa construir.

Evidencia-se que as concepções acerca da avaliação para as aprendizagens têm evoluído ao longo dos últimos anos e, atualmente, enfatiza-se a ideia de que não se pode avaliar apenas o produto da aprendizagem dos alunos. Avaliar compreende outras dimensões, dando-se especial importância aos processos de aprendizagem e procurando-se as causas que conduzem a determinados resultados, como enfatiza Rosales (1992).

A avaliação também é comparada a um sistema de comunicação, um diálogo entre professor e aluno, através da sistematização das informações recolhidas (CARDINET, 1993; FREIRE, 1997; MÉNDEZ, 2002; NEVO, 1998). Entende-se que, assim concebida, a avaliação tem um caráter interativo, a partir da interpretação dos dados por ela fornecidos.

Nesta mesma perspectiva, Fernandes (2005, p.16) concebe a avaliação como “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações”.

O Ministério da Educação do Chile nessa mesma vertente, explicita avaliação para as aprendizagens como um processo de recolher evidências e informações acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos utilizando critérios avaliativos pré-estabelecidos. A análise dos resultados é utilizada para dar *feedback* ao aluno, com o fim de promover sua aprendizagem e para o docente realizar os ajustes necessários a sua prática (MEC, CHILE, 2008).

O processo avaliativo, enfim, serve a muitos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o professor, para a instituição escolar, para a família e para o sistema social (SACRISTÁN, 1998).

2.2 Funções da avaliação

Tradicionalmente, os exames foram utilizados, como é notório, para selecionar, separar e classificar. A avaliação na educação escolar, não obstante, tem vindo a assumir diferentes funções, decorrentes das novas exigências e papéis que lhe são atribuídos socialmente.

Neste contexto, surgiu recentemente uma nova função para a avaliação: ela é empregada por todo o mundo desenvolvido para “sintonizar” os sistemas de educação em resposta às mudanças globais. O desafio para este milênio será ensinar “habilidades de ordem superior” a um número maior de alunos do que fizemos no passado, habilidades que se referem à análise, síntese, interpretação, crítica, aplicação de conhecimentos e de capacidades, construção de um argumento convincente (GIPPS, 1998, p.70). A avaliação do significado e do entendimento é, portanto, crucial no desenvolvimento dessas habilidades (GIPPS, 1994; 1998).

Natriello (1987) atribui quatro grandes funções à avaliação: a “certificação”, a “seleção”, a “orientação” e a “motivação” (BLACK e WILIAM, 1998a). Respectivamente: garante que o aluno atingiu um determinado nível; assegura a identificação do aluno para a entrada, para o prosseguimento dos estudos ou para a vida diária; trata-se de comunicar aos alunos os resultados da avaliação, pressupondo-se que os avaliadores façam um diagnóstico ou planejamento posterior e, por fim, uma apresentação dos resultados da avaliação tal que propicie a motivação e o empenho nas tarefas por parte dos educandos. Para o autor em foco,

são as características das próprias tarefas propostas aos discentes que influenciam a função do processo avaliativo.

Lemos (1993), porém, afirma não serem apenas as tarefas que determinam essa função, mas também a fase do processo educativo em que acontece a avaliação. Ele entende que, na fase de planejamento do processo educativo, a avaliação tem como função orientar este processo, enquanto que no decorrer da aprendizagem sua função é regular.

Destacam-se também como importantes a função motivadora e a de diagnóstico enfatizando que a motivação depende do uso que se faz da avaliação. A função diagnóstica, por sua vez, está ligada à função motivadora, visto que ela possa ter repercussões na motivação dos aprendizes (CARDINET, 1993; VALLEJO, 1979; COLL, MARTÍN e ONRUBIA, 2004).

Também considerando as funções da avaliação, Pacheco (1994) vê quatro principais: a função pedagógica, a função social, a função de controle, a função crítica. Para ele, a mais visível na prática educativa é a função pedagógica; é através da avaliação que os alunos são hierarquizados tendo em vista seu mérito e que se tomam decisões de certificação ou não em relação aos mesmos. Focalizando esta função, Pacheco (idem, p.18-22) aponta quatro dimensões:

- a) dimensão pessoal — visa à informação sobre os percursos de aprendizagem, criando condições para o sucesso da maioria dos educandos, através do processo de regulação das aprendizagens[...].
- b) dimensão didáctica — contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem, através do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação[...].
- c) dimensão curricular — traduz-se nas adaptações curriculares face as necessidades dos alunos[...].
- d) dimensão educativa — funcionando como barômetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não sejam o único fator que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema.

Apesar de ser a pedagógica a função de maior visibilidade, conforme explicitado anteriormente, Sacristán ressalva: “as funções pedagógicas da avaliação constituem a legitimação mais explícita para a sua realização, mas não são as razões mais determinantes da sua existência” (SACRISTÁN, 1998, p. 326), na medida em que a avaliação cumpre outras funções, não tão visíveis, mas de grande relevância social e política.

Outros autores, ainda, atribuem à avaliação duas funções: contribuir para o sucesso do processo educativo, ao verificar em que medida isso foi conseguido, com o intuito de

aperfeiçoar a atividade educativa, regular e orientar o processo de ensino-aprendizagem; e diagnosticar, a fim de determinar o estado final pretendido de um aluno depois de um tempo de aprendizagem, bem como as condições pessoais, familiares ou sociais do mesmo (FERNANDES, 2008; RIBEIRO, 2007; SACRISTÁN, 1998).

Também acerca das funções da avaliação das aprendizagens, lembram Coll, Martín e Onrubia (2004), que esta pode ocorrer em distintos momentos do processo educacional e estar a serviço de diferentes tipos de tomada de decisão de natureza pedagógica ou didática. A função principal da avaliação é, nesse caso, “proporcionar informação útil e relevante para melhorar a eficácia da ação educacional, para conseguir que as aprendizagens sobre os conteúdos escolares que os alunos devem realizar sejam as mais amplas, profundas e significativas possíveis” (p.372).

Estes autores consideram que a mencionada diversidade de momentos em que acontece avaliação com fins pedagógicos ou didáticos e a multiplicidade de tipos de decisão pedagógica estão na origem da distinção didática entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa (para maior aprofundamento ver, por exemplo, Miras e Solé, 1990 apud MIRAS e SOLÉ, 1996).

A seguir focalizam-se estas três funções da avaliação, referidas também no início do presente capítulo, a saber, diagnóstica, formativa e somativa.

2.2.1 Função diagnóstica

Uma avaliação diagnóstica de forma genérica se justifica sempre que se pretende identificar um ponto de partida, quer no tocante à caracterização da comunidade na qual a escola está inserida ou às características da turma e dos alunos, quer em relação aos conhecimentos que estes possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram (CORTESÃO, 2002).

É através do procedimento diagnóstico que se permite concretizar a ideia de que a aprendizagem e a integração do saber e do ser têm mais probabilidade de ocorrer e de ter melhor qualidade quando se parte do que nos é familiar e próximo para novas aprendizagens e para a ampliação de novas competências. O emprego de uma avaliação diagnóstica, partilhada entre professores e alunos, pode contribuir, portanto, para que sejam identificados os “âncoras” para essas novas aprendizagens (HADJI, 1994; LEITE, 2002). Identifica-se, assim, um ponto de partida.

O recurso diagnóstico, na função pedagógica da avaliação, tem razão de ser quando utilizado como um meio para se conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem, objetivando a intervenção nestes últimos em busca de sua melhora. No entendimento de Sacristán (1998, p. 327-328), é possível se usar esse “poder” diagnóstico com os seguintes propósitos:

a) conhecimento do estudante para detectar o ponto do qual parte e estabelecer necessidades prévias de aprendizagem; b) conhecimento das condições pessoais, familiares ou sociais do aluno, para obter uma perspectiva global das pessoas em seu próprio contexto; c) para se conscientizar sobre o curso do processo de aprendizagem, proporcionando informação para detectar erros, incompreensões, e poder corrigi-los e superá-los, evitando o fracasso antes que se produza. Este é o sentido formativo da avaliação, pode servir para corrigir e melhorar os processos; d) pode-se diagnosticar com o fim de determinar o estado final de um aluno depois de um tempo de aprendizagem. É a concepção somativa da avaliação; e) finalmente podem-se diagnosticar qualidades dos alunos e considerá-las ao distribuí-los em grupo.

Uma das razões da importância atribuída à função diagnóstica ou inicial da avaliação é que ela proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de se iniciar um processo de ensino-aprendizagem (MIRAS e SOLÉ, 1996; BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1971), ou seja, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

O juízo de valor resultante desta função da avaliação costuma pôr-se a serviço de dois grandes tipos de decisões pedagógicas, frequentemente opostos entre si:

[...] adaptar as características do ensino às necessidades educacionais dos alunos, na linha proposta do ensino adaptativo, ou orientar os alunos para a modalidade ou tipo de ensino mais de acordo com suas necessidades educacionais, na linha de uma diferenciação dos objetivos, dos conteúdos ou das vias formativas. (COLL, MARTÍN e ONRUBIA 2004, p.372-373)

Em ambos os casos, o processo avaliativo diagnóstico tem a meta comum de obter informação sobre as necessidades educacionais e de propiciar formação dos alunos nos momentos iniciais do ensino.

É esta concepção de diagnóstico que justifica a sua inclusão nas práticas de avaliação formativa, ou seja, nos procedimentos que recorrem à coleta de dados para regular o processo, reforçar êxitos e gerar aprendizagens, de acordo com Sacristán (1998). O fundamental, neste caso, é que a avaliação diagnóstica seja vista como uma indicação a partir da qual aluno e professor, em conjunto, consigam progresso na aprendizagem.

Como se pode verificar, tal avaliação pode ser extremamente importante por fornecer ao professor elementos que lhe possibilitarão adequar o tipo de trabalho a desenvolver tendo em vista as características e conhecimentos dos discentes com quem irá trabalhar, por permitir que se identifiquem as competências dos mesmos no início de uma fase de trabalho e, assim, atenda - se ao ritmo de cada um, trate-se de dificuldades particulares (HADJI, 1994; SACRISTÁN, 1998). No entanto, o professor não pode, sozinho, observar todo o conjunto das estratégias utilizadas pelos alunos; necessita, então, fazer uma triagem entre as muitas dificuldades de aprendizagem que lhe parecem mais significativas, isto é, procurar “informação útil”, utilizando a expressão de Hadji (2001).

O educador pode, também, através da avaliação diagnóstica, colocar o discente num determinado grupo ou nível de aprendizagem. Com isto, porém, ele corre o risco de, se não valorizar o caráter temporário desta colocação, a rotular o aluno via avaliação diagnóstica (CORTESÃO, 2002).

Considera-se, neste sentido relevante alertar que, no cotidiano da escola onde ocorre a avaliação diagnóstica, é preciso estar atento aos riscos que este procedimento possa vir a desencadear quando se preenche uma ficha ou relatório sobre o estudante, pois tal documento o acompanhará em seu percurso escolar, exercendo forte influência na autoimagem do aluno e na imagem que os outros virão a ter dele, inclusive o professor que possa vier a assumir a fase e/ou ano subsequente na trajetória do mesmo. Esses dados podem servir de estímulo ao estudante ou, pelo contrário, ter efeitos realmente desastrosos, alerta Cortesão (2002).

Afirmando a integração dessa avaliação no processo de ensino - aprendizagem, enfatiza-se que a avaliação ora, discutida, tem como função diagnosticar se os alunos possuem conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens e identificar problemas nesse início de aprendizagens novas, o que servirá de base para decisões posteriores, por meio de uma adequação do ensino às características desses alunos (SACRISTÁN, 1998). Ela é útil, enfim, para orientar o discente para um determinado curso.

Note-se, ademais, que a avaliação diagnóstica não ocorre em períodos pré-determinados, podendo ser realizada no início do ano letivo, no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretenda introduzir nova aprendizagem e se considere necessário proceder a uma avaliação desse tipo. Em suma, ela deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, ao propiciar informação no sentido de orientação do processo formativo.

De Ketele (1986, p.211), ao referir-se à interrogação “Quando avaliar”?, formulada por Cardinet (1977), responde à mesma afirmando: “Antes de um ciclo de aprendizagem, avalia-se para tomar uma decisão de orientação; depois de uma sequência mais ou menos longa, avalia-se para fazer um balanço; durante a aprendizagem, avalia-se para regular ou ajustar a sua acção.” Assim considerando, já não se pode entender o diagnóstico como exclusividade da avaliação que ocorre no início de uma etapa do processo de ensino-aprendizagem, pois muitas vezes, durante o desenvolvimento dessa etapa, ele também ajuda o professor a tomar a decisão adequada.

Por fim, a avaliação diagnóstica, por pretender averiguar a posição do discente em face de novas aprendizagens que lhe serão propostas e das aprendizagens anteriores que servem de base para as novas, pode diminuir as dificuldades futuras e, em certos casos de resolver situações presentes.

Buscando facilitar ainda mais a compreensão do tema, apresenta - se abaixo uma síntese das características mais relevantes da função diagnóstica da avaliação.

- 1- A avaliação se justifica sempre que se pretende identificar um ponto de partida, relacionado à caracterização da comunidade em que a escola está inserida.
- 2- Pode ser usada para elencar as características da turma e dos alunos.
- 3- Seu uso se faz necessário sempre que se pretende identificar os conhecimentos que o educando possui em relação aos conteúdos curriculares e às competências que desenvolveu.
- 4- Serve para identificar o progresso dos alunos, objetivando a intervenção para poder corrigir as falhas detectadas no mesmo.
- 5- Contribui para identificar os “âncoras” para as novas aprendizagens.
- 6- Proporciona informação acerca das capacidades dos alunos antes de se iniciar um processo de ensino-aprendizagem, apontando o ritmo de cada um, as dificuldades particulares.
- 7- Não há períodos pré-determinados, podendo ocorrer antes de um ciclo de aprendizagem, depois de uma sequência de conteúdos mais ou menos longa, durante a aprendizagem.

Pode-se afirmar, de um modo geral, que, todavia, as funções da avaliação tradicionalmente referidas por muitos investigadores são as funções formativa e somativa (FERNANDES, 2006). Estes termos, que apareceram, inicialmente, apenas aplicados ao contexto da avaliação de programas e começaram a ser empregadas na avaliação das

aprendizagens dos alunos com Bloom, Hastings e Madaus (1971), serão abordados nas duas próximas seções.

2.2.2 Avaliação formativa

A criação e utilização dos termos avaliação formativa e somativa surgiram em 1967, com a publicação do artigo *The methodology of evaluation*, de Scriven (1967). Esse texto foi produzido no contexto das reformas do sistema educativo e do currículo, nos Estados Unidos da América, decorrentes do lançamento do “Sputnik” pela antiga União Soviética em 1957: aquele país temia ficar atrás deste no desenvolvimento científico e tecnológico, surgindo assim uma forte discussão em torno dos currículos que ali eram oferecidos aos alunos e da forma como eram desenvolvidos. Os debates estenderam-se posteriormente a outros países, onde também se questionava o tipo de conhecimento transmitido pela escola e também puseram em causa as próprias formas de ensino, enfocando a necessidade de ser valorizado o processo de aprendizagem do aluno (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987).

Com o pressuposto de que os objetivos do currículo e dos programas de formação deveriam ser considerados critérios de análise e de controle contínuo do processo de desenvolvimento desse currículo e desses programas, Scriven, no referido artigo, enfatiza que a avaliação de um programa e/ou currículo não deveria ocorrer apenas no final da aplicação deste, buscando a verificação do cumprimento de objetivos pré-determinados, mas durante o próprio desenvolvimento, nas suas diferentes etapas. Neste sentido, em vez de ser externa ao processo de desenvolvimento de um programa ou currículo, a avaliação formativa passa a fazer parte integrante desse desenvolvimento.

Também designada por alguns como avaliação para as aprendizagens, a avaliação formativa que tem estas como foco, apresenta intenções reguladoras, tendo por objeto o desenvolvimento e a melhoria da aprendizagem.

Na década de 80 do século passado, a avaliação formativa parecia pautar-se em duas grandes abordagens: uma, baseada nas correntes behavioristas; a outra, apoiada no paradigma construtivista, fundamentado no cognitivismo e nas teorias socioculturais. A primeira, mais tradicional, quando ligada à educação está presente no chamado ensino para a mestria e pressupõe a definição de objetivos claros, de curto prazo. A segunda abordagem dá especial atenção àquilo que os alunos podem aprender e são capazes de fazer e enfatiza a importância dos recursos e dos tipos de tarefas para o desenvolvimento dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos (REGO, 2009; TORRANCE e HARRY, 1993).

Observa-se também que as concepções de avaliação formativa dos decênios de 60 e 70 do referido século divergem parcialmente das atuais. Inicialmente, centrava-se a análise em objetivos comportamentais e nos resultados dos alunos, sendo realizada após um período de ensino - aprendizagem. Na atualidade, enfoca os processos cognitivos dos discentes e associa-se aos “processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de regulação das aprendizagens, considera-se assim uma avaliação interactiva”, aponta Fernandes (2006, p. 21).

A investigação no domínio da avaliação para as aprendizagens que se pretende realizar entende a avaliação formativa como um processo contínuo, progressivo, sistemático, flexível, orientador da atividade educativa, ao respeitar o ritmo individual de cada aluno. A propósito, do assunto vejam-se Perrenoud (1999a), Fernandes (2005) Allal (1986) e Cardinet (1986).

Nesta perspectiva, tal avaliação consiste em uma prática educativa comprometida com a aprendizagem significativa de todos os alunos. Ao educador compete buscar o aperfeiçoamento da sua prática, ou seja, a capacidade de ação - reflexão - ação, caracterizada como um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, a fim de garanti-lo, aprimorá-lo, redirecioná-lo, enfim, contribuir para que o ensino e a aprendizagem se efetivem (LUÍS, 2006; ESTEBAN, 2006).

À função de avaliação em pauta, cabe acompanhar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade do mesmo (CARDINET, 1993; LEMOS, NEVES, CAMPOS, CONCEIÇÃO e ALAIZ, 1993), ao dar atenção ao aluno, à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que ele utiliza, conforme explicita Cardinet (1993).

Neste contexto, o *feedback* fornecido aos alunos é um dos contributos para melhorar sua motivação e autoestima, levando assim à melhoria da aprendizagem. Constitui o *feedback* a própria essência da avaliação formativa (BLACK e WILIAM, 1998a; BLOOM, HASTINGS E MADAUS, 1971; CARDINET, 1993; FERNANDES, 2005) e ajuda o educador a regular o ensino rumo aos objetivos: ao oferecer informações sobre a aprendizagem, contribui para assegurar que novas experiências não sejam demasiadamente difíceis nem tão fáceis para os discentes. Como se vê, no caso do ensino, o *feedback* serve tanto para o educador como para o educando. Para o primeiro, funciona como orientação dos passos seguintes, para que sejam os mais apropriados e de quais ações vão ajudar os alunos. Para estes, é eficaz na promoção da aprendizagem, ao apontar, para a escolha do professor, quais devem ser os próximos passos

(BLACK e WILLIAM, 2006b), além de ajudá-los a compreender como está sua aprendizagem, em que está havendo sucesso ou insucesso e o que precisam fazer a respeito.

Assim sendo, a avaliação formativa, ao apreciar o modo como decorre o ensino - aprendizagem, permite que o docente adapte as tarefas de aprendizagem, redimensionando - as para a melhor efetivação desta.

Um dos méritos, ainda, atribuídos a esta avaliação é a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria em cada unidade de ensino. Ela visa a regular o processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando, ao mesmo tempo, metodologias de ensino mal adaptadas e/ ou dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos. É de suma importância, também para isso, que o planejamento do educador possa permitir a existência de momentos organizados de avaliação somativa — de acordo com Sacristán (1998), é aquela que, baseada em um juízo final de um processo terminado, emite sobre ele um valor final — para averiguação dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem.

Tem-se notado que a opção por uma avaliação formativa faz com que sejam afetados, na verdade, inúmeros processos educativos, tais como a

relação entre a família e a escola; organização das aulas e individualização; didática e métodos de ensino; contrato didático, relação pedagógica, profissão de aluno; concertação, controlo, política de estabelecimento de ensino; programas, objetivos e exigências; sistema de seleção e orientação; satisfação pessoal e profissional. (PERRENOUD, 1999b, p.175-185)

Enfatiza-se, também quanto à avaliação formativa, que ela se integra numa perspectiva pedagógica para a mestria, na qual todos os alunos têm a possibilidade de aprender num ensino individualizado. Trata-se de uma avaliação centrada em pequenas unidades dos conteúdos — conforme destacado há pouco —, sobre os objetivos individuais, analisando profundamente as aprendizagens, segundo observa Pacheco (1994). Consideramos de grande relevância também este aspecto da avaliação de propósitos formativos, relacionados à atenção dedicada às características individuais dos educandos — ritmo próprio de aprendizagem e de estudos, dificuldades, facilidades, interesse, entre outras — que interferem no processo de ensino – aprendizagem, opondo-se ao nivelamento de toda uma turma e, por conseguinte, dos trabalhos docentes e discentes. Tal postura, acredita-se, favorece sobremaneira o processo de inclusão, tão necessário e tão valorizado em nossos dias, ao respeitar as diferenças individuais entre os alunos. Minimizam-se, deste modo, os problemas de repetência, evasão e progressão sem domínio de saberes necessários à inserção social, que atingem preferencialmente aqueles

que divergem dos padrões de aproveitamento escolar pré-estabelecidos como iguais para todos, os únicos válidos e sujeitos a avaliações quantitativas, classificatórias e excludentes.

E, neste sentido, importa lembrar que, segundo concepção de Bloom, Hastings e Madaus (1971), os dados da avaliação formativa não devem ser utilizados para fins de classificação dos estudantes. Com efeito, nas situações de tal avaliação estes sujeitos devem ter condições de responder sem se sentirem confrontados com a ameaça da classificação, sem que sejam conduzidos a níveis elevados de *stress* e ansiedade muitas vezes causados pelas condições da avaliação, o que poderia impedir a revelação das suas reais capacidades e, por outro lado, ocultar suas dificuldades.

Vale também destacar que tradicionalmente, ressaltou-se a serventia da avaliação formativa para regular o ensino e, por isso, a denominação mais difundida era avaliação “formativa”. Atualmente, sobretudo a partir das contribuições de Nunziati (1990), salienta-se com insistência sua vertente “formadora”, isto é, sua utilidade para que os próprios alunos aprendam a regular os seus processos de aprendizagem (COLL, MARTÍN E ONRUBIA, 2004): o foco é ocupado pela própria aprendizagem, não mais pelo ensino.

Vemos grande relevância no fato de que esta nova concepção de avaliação formativa tem penetrado no meio educacional brasileiro, veiculada por meio dos estudos de Afonso (2000), Hadji (2001), Fernandes (2009a), Perrenoud (1999a, 1999b, 2000), Esteban (2006).

Tem-se mencionado, por exemplo, a avaliação formativa como uma forma de avaliação pedagógica mais congruente com o pilar da emancipação (VASCONCELLOS, 2005; AFONSO, 2000).

No mesmo enfoque, a mesma é também vista como um dispositivo pedagógico de “acesso ao sucesso”, considerando-se os aspectos de orientação pedagógica, autoavaliação e autocorreção (AFONSO, 2000). Ainda no mesmo sentido, observa-se que, além de favorecer a análise da tarefa pelo próprio aluno aumentar o seu controle sobre seu processo de aprendizagem, ela proporciona maior valorização da autoimagem dos aprendizes e modificação das representações dos colegas (BONNIOL e VIAL, 2001 apud GAMA, 2004).

Adverte-se, porém, que, nestes e nos demais casos, a avaliação formativa somente ocorre quando o professor identifica os problemas sentidos pelos discentes e, em vez de se limitar à constatação da existência de dificuldades, pretende também entendê-las e enfrentá-las, recorrendo a diferentes estratégias de análise e registro do que está se passando na sala de aula, conforme propugna Afonso (2000).

Para melhor compreensão desse processo avaliativo, aponta-se também que Abrecht (1991), citado por Sá (2004), ao analisar as definições de vários autores sobre a avaliação formativa, constata não existir para a mesma uma definição única, sendo contudo, possível encontrar um conjunto de pontos convergentes entre elas, designadamente:

- O principal destinatário da avaliação é o educando e a sua própria aprendizagem;
- O processo avaliativo implica a tomada de decisão por parte do próprio aluno acerca de sua aprendizagem;
- É parte intrínseca da aprendizagem;
- Procura adaptar-se à singularidade do estudante, devendo, portanto, ser perspicaz e aberta à pluralidade;
- O seu centro de interesse está mais focalizado nos processos do que nos produtos de aprendizagem dos alunos;
- Não se limita à observação estática do educador, mas se dirige para o desencadear de uma intervenção pedagógica do mesmo sobre o ensino e a aprendizagem;
- Identifica os erros e as dificuldades dos alunos com o fim de perceber as suas causas e saná-las;
- Destina-se a ajudar o aluno e contribuir para o próprio ensino, dando ao professor pistas de retorno por meio de informações múltiplas que permitem orientar o processo de ensino de modo a torná-lo mais eficaz e auxiliando - o no desenvolvimento de metodologias e de materiais que possibilitem variadas estratégias de ensino.

Com o até aqui exposto, percebe-se claramente que a avaliação formativa se distingue da sua vertente somativa pelas suas funções — ela está, segundo Pinto e Santos (2006, p. 103), “centrada no aluno e nos processos de ensino e aprendizagem —, pela sua intencionalidade — é necessário aceitar que vale a pena trabalhar de modo diferente — e pela ética — aceitar que vale a pena e é possível ajudar os alunos”.

Desta forma, a avaliação formativa pôde ser vista por Nevo (1998) como sendo construtiva e útil, constituindo-se uma alternativa para a avaliação somativa: assim, deve ser construtiva para a pedagogia e para a administração — ao fornecer a estas duas instâncias elementos para a sua elaboração e re-elaboração, com vistas ao ensino — aprendizagem, acrescentamos — dentro do espaço escolar; mas também deve ser útil ao auxiliar a escola na

demonstração de seu mérito para as autoridades da área da educação, para os pais e o público em geral.

Neste ponto da argumentação, é fácil perceber que, nesta função da avaliação, o professor tem como preocupação central a recolha de dados para a reorientação das aprendizagens não atingidas (e de aspectos a melhorar), bem como do trabalho docente, por apontar falhas do mesmo. Por isso, pode-se concordar com Cortesão e Torres (1993, p. 39), que descrevem este tipo de avaliação como sendo uma “bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem.

Torna-se evidente, ainda, que uma nova perspectiva de avaliação propõe um processo avaliativo que não esteja centrado somente nos resultados, mas considere também os processos; indica a possibilidade de realizá-lo, na prática, pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem; defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, superando o foco de mera transmissão de conhecimento rumo a um enfoque dialógico, de interação permanente entre professor e aluno e entendendo a avaliação formativa como atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa (FERNANDES, 2006; FREIRE, 1997; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2008; NEVO, 1998). Ao identificar problemas de aprendizagem e apresentar soluções, a avaliação, assim, coloca-se a serviço da aprendizagem, pois, como lembra Méndez (2002, p. 72), a “avaliação educativa é aprendizagem, e somente com esta é que se pode assegurar a avaliação formativa”.

Seja qual for a concepção de avaliação formativa que se adote, porém, só se poderá falar em tal avaliação se, de fato, os professores se colocarem a serviço de uma relação de ajuda, pois é a intenção dominante do avaliador que faz com que a avaliação se torne formativa; é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo. Pressupõe-se, neste sentido, que ensinar seja orientar, isto é, regular os processos de aprendizagem dos discentes, em direção ao domínio de um currículo definido. Também se entende que as regulações somente se podem caracterizar como formativas quando incidem sobre os processos de aprendizagem, os funcionamentos intelectuais dos alunos e as condições de aprendizagem, quais sejam: motivação, participação, aplicação no trabalho, ambiente, estruturação da tarefa e da situação didática (HADJI, 2001). Trata-se, como se vê, de fatores ligados, alguns, aos discentes e outros, ao professor.

Diante dessas considerações tecidas em torno da avaliação de caráter formativo, é válido compreender como avaliação formativa toda avaliação que auxilie o aluno a aprender e

a se desenvolver, ou seja, que participe da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo tal como defende Perrenoud (1999a).

É digno de nota, portanto, que a avaliação formativa não se faz sozinha, mas precisa vencer o individualismo dos professores; ela poderia, também, dar à administração escolar mais controle sobre a qualidade e a conformidade do ensino de uns em relação aos outros intervenientes. Enfim, concordamos com Perrenoud (1999a) que o ideal seria caminhar para uma prática refletida e uma profissionalização nas quais o controle da qualidade do ensino fosse exercido pelos professores e seus pares.

Com efeito, a instauração, na escola, de um processo avaliativo direcionado ao crescimento dos alunos, à sua formação, imbuído de intencionalidade orientadora e emancipadora, requer dos docentes, bem como da equipe gestora da unidade escolar, um novo enfoque e uma nova postura em face da avaliação, não mais vista como castigo, “arma” do professor, instrumento de exclusão, verificação do que o educando não sabe. Os educadores, então, ao avaliar devem trabalhar em torno do objetivo comum que é ajudar os alunos a aprender, a se avaliar, identificando, estes mesmos, os conhecimentos que tiverem construído e quais têm que construir. Para isso, os próprios professores estarão avaliando também sua prática, redirecionando-a quando, como e onde se mostrar necessário, desenvolvendo um processo de ação – reflexão - ação que busca o controle e a melhoria da qualidade do processo de ensino - aprendizagem na visão de um projeto educativo construído coletivamente.

Neste entendimento, considera-se necessário construir um novo processo de avaliação, uma nova prática pedagógica comprometida com a inclusão, com o respeito à pluralidade cultural, com o tempo de aprendizagem, como enfatizam Fernandes (2005) e Sacristán (1998). Deve-se admitir, porém, que uma mudança de tal dimensão no processo e/ou prática avaliativa significa mudar a própria escola — se pensarmos em mudanças maiores no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa —, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino (PERRENOUD, 1999b). Isto dá uma dimensão da dificuldade para se atingir essa meta, já que mudar a escola não é tarefa fácil.

Por fim, para um maior entendimento acerca da avaliação formativa consideramos oportuno também apresentar uma síntese de suas características mais relevantes, elencadas por Fernandes (2008):

- 1- A avaliação é organizada em estreita relação com um *feedback*, diversificado e frequente, tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.

- 2- O *feedback* é importante para *acionar* os processos cognitivos e metacognitivos dos educandos, contribuindo para que os mesmos possam regular e controlar os processos de aprendizagem, bem como para melhorar a sua motivação e autoestima.
- 3- A interação e diálogo entre professores e alunos são fundamentais porque cabe aos primeiros estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos — por exemplo, quem são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem.
- 4- Os estudantes são ativamente e sistematicamente envolvidos no processo de ensino - aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo oportunidades para elaborar as suas respostas e partilhar *o que e como* compreenderam.
- 5- As tarefas propostas aos alunos, as quais, prioritariamente, são de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento, como por exemplo analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar.
- 6- As tarefas refletem uma estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.
- 7- O ambiente de avaliação das salas de aula leva uma cultura positiva de sucesso fundamentada no princípio de que todos os alunos podem aprender.
- 8- Identifica - se como avaliação que promove a aprendizagem utilizando as evidências sobre o que os alunos alcançaram face aos objetivos estabelecidos com o fim de planejar os próximos passos da sua aprendizagem (TGAT).

É alentador poder mencionar que resultados de pesquisas revelaram ser possível que uma avaliação formativa com as características acima apontadas pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos (BLACK e WILIAM, 1998a, 1998b; 2006a; FERNANDES, 2008; SHEPARD, 2001).

2.2.3 Avaliação somativa

A concepção de avaliação somativa tem se alterado ao longo do tempo, o que impede que se considere um sentido universal para a mesma, de acordo com Barreira (2001a).

Esta função da avaliação pretende representar um sumário de resultados obtidos numa situação educativa e ocupa momentos específicos, ao fim de uma fase, de um ciclo, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino. Consiste, portanto, no balanço das aprendizagens depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem (CARDINET, 1986; CORTESÃO, 2002; HADJI, 1994; SÁCRISTÁN, 1998). Objetiva, de forma breve, codificar a distância que se ficou de um objetivo que não foi possível atingir (BLACK e WILIAM, 2006a; CORTESÃO, 2002; HARLEN, 2006; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007) e, tradicionalmente, é realizada através de testes e exames. Também designa-se a mesma de “cumulativa”(COLL, MARTÍN e ONRUBIA, 2004), porque faz um balanço das aquisições propostas, sendo global.

Para alguns teóricos esta função do processo avaliativo exprime - se quantitativamente, através de notas, sendo a avaliação pré - determinada por meio de uma escala ou de conceitos que expressam uma graduação, isto é, voltada a estabelecer níveis de rendimento que servem de base para os balanços pontuais e /ou finais. Estes, por sua vez, conduzem à hierarquização dos alunos. Incide, além disso, em tarefas socialmente significativas, apontam Cardinet (1986), De Ketele (1986), Ferreira (2007) e Hadji (1994).

Considerando o exposto, diz-se, com Sácristan (1998), que a avaliação somativa faz referência ao juízo final e global de um processo que terminou e sobre o qual se emite um valor final. Daqui resultam medidas de certificação, de promoção ou reprovação, de seleção, motivo pelo qual é denominada, ainda, avaliação certificativa (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007).

É esta a função que tem maior tradição nas práticas avaliativas e também, segundo Sacristán (1998, p. 330), a “que se projeta para o exterior, refletindo em boletins de notas, relatórios. O sistema escolar e a pressão social reclamam basicamente avaliações somativas finais de processos”.

Trata-se, portanto, de uma avaliação que mede os resultados de aprendizagem e os revela publicamente, assumindo uma expressão quantitativa ou qualitativa: pela atribuição de notas, mas também por certas expressões utilizadas pelo professor — “excelente”, “bom” ou “regular” — assinalada no final de um trabalho ou de um período de ensino - aprendizagem, objetivando comunicar ao aluno e aos pais os resultados conseguidos (CORTESÃO, 2002; LEITE e FERNANDES, 2002; FERREIRA, 2007).

Convém notar que, nesta função da avaliação, é decisivo o estabelecimento de critérios e objetivos relevantes. Estes objetivos são determinados *a priori*, bem como os critérios para

se medir o grau de seu alcance. Por se tratar de um juízo global e de síntese, uma ênfase particular deve ser atribuída, neste contexto, também à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, definidos quer nos programas nacionais quer no âmbito das unidades escolares (BRUALDY, 1998).

Pode-se, também, afirmar ainda, que a avaliação somativa tem como objetivo determinar o grau de domínio do estudante em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar a este uma qualificação passível de ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada (MIRAS e SOLÉ, 1996).

Evidenciam-se, pela apresentação de seus traços, descrições principais, que a característica fundamental desta avaliação é o julgamento: do aluno, do professor ou do programa, em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos (BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1971).

Assim, embora se atribua a este processo avaliativo a função de classificação, ele não se esgota nesta função, nem deve se confundir com a mesma. Também pode, evidentemente, existir avaliação somativa sem classificação. Isto depende do que é feito com os resultados da avaliação.

Neste ponto vale salientar que as diferentes funções de avaliação, a saber, a formativa, a somativa e a diagnóstica, não se excluem entre si. Bloom, Hastings e Madaus (1971) generalizam como avaliação formativa a avaliação das aprendizagens, designadamente a avaliação diagnóstica. Nesta linha de pensamento, a avaliação somativa pode desempenhar um importante papel formativo, não devendo ser entendida, exclusivamente, como uma avaliação final. Logo, valorizar a avaliação formativa e sensurar a somativa não tem sentido pedagógico: ambas podem e devem ser formadoras, conforme se verá mais claramente a seguir.

Neste sentido, Ferraz et al. (s/d) atribuem funções diversas à avaliação somativa, afirmando que estas variam conforme o momento da ocorrência do processo avaliativo:

- a) quando acontece ao longo do processo de ensino-aprendizagem, assume uma função formativa, visto que possibilita uma adaptação às necessidades de aprendizagem dos educandos;
- b) quando se dá no final de um período letivo, serve para confirmar os dados obtidos através da avaliação formativa, ocorrida ao longo do processo de ensino-aprendizagem visando à tomada de decisão sobre a reorientação do percurso escolar dos discentes. Com isto, vê-se que é possível o docente usar os dados da avaliação somativa para reorientar o processo de ensino;

- c) quando se aplica essa avaliação no final do ano, ciclo ou série, sua função consiste na tomada de decisão sobre a retenção ou progressão do aluno (BARREIRA, 2001b)

É possível, neste raciocínio, defender que mesmo a avaliação somativa pode e também deve englobar uma certa preocupação em tentar ajudar o aluno a progredir; é possível avistar nesta avaliação práticas que se aproximam daquele processo designado habitualmente de avaliação formativa. No entanto, tal como vem sendo efetivada, isto é, na sua vertente classificativa, seriativa, ela tem perdido seu caráter pedagógico, reduzindo a sua função (SACRISTÁN, 1998).

Na verdade, as críticas à avaliação somativa, geralmente, referem-se à seriação, controle e confusão entre avaliação e classificação, segundo Boavida e Barreira (1993); ao fato de que as metas geralmente são subordinadas à seleção; e a que todos os esforços convergem para o exame, o que empobrece os objetivos escolares e educativos (RODRIGUES, 1999). Além disso, Cardinet (1993) enfatiza que a avaliação deveria levar à comparação de cada aluno consigo mesmo e não com seus pares, do que se infere que a avaliação deve evidenciar para o aluno a evolução de suas aprendizagens, e não instalar ou acirrar a classificação, competição e sentimentos de superioridade ou de inferioridade entre os colegas. A avaliação em foco, ademais, tem privilegiado os testes escritos, e talvez seja este o instrumento mais utilizado na aferição da aprendizagem (LE MOS et al., 1993), não se ajustando com a natureza da maior parte das atividades de ensino e de aprendizagem, predominantemente orais. Esta constatação leva a considerar que a mesma não permite avaliar com autenticidade muitas das aquisições e competências cognitivas, adverte Perrenoud (2000).

Acrescenta-se que a avaliação somativa, a função mais praticada e a mais conhecida, pelo fato de ser realizada no fim de um determinado processo de ensino-aprendizagem, tem levado a que os professores se sirvam dela, fundamentalmente, para verificar os resultados dos alunos e para tomar decisões, acerca deste, de certificá-los, de selecioná-los, de promovê-los ou reprová-los. Esta função, que tem sido atribuída à avaliação somativa, é muitas vezes referida na literatura como a função social da avaliação (BARREIRA, 2001b). Assim considerado, pode-se dizer que a principal dimensão da função social é a seleção/hierarquização dos alunos, comparando-os em termos de níveis de excelência traduzidos numa escala de classificação que vai do negativo ao positivo, de acordo com Pacheco (1994).

Levando em conta que boa parte dos alunos, pais e educadores ainda carrega estas ideias de seleção e hierarquização, provenientes de uma ideologia competitiva e comparativa, vê-se imprescindível que a escolaridade obrigatória assuma “uma dimensão de democratização através da avaliação” (PACHECO, 1994, p. 23), conforme propõe Barreira (2001b), de tal modo que se criem condições de sucesso para todos os estudantes.

Concorda-se também com Sacristán (1998), para quem esta seleção e hierarquização na escolaridade obrigatória representa uma prática anti-social, pois o que importa não é eleger os melhores pelos seus resultados, mas sim proporcionar oportunidades para que todos adquiram a cultura básica e cheguem ao final.

Já de acordo com Boavida et al. (1986), a função social da avaliação é pouco pedagógica, na medida em que esquece “o indivíduo potencialmente educável, para só considerar a sociedade na sua dimensão econômica e competitiva que dele se serve” (BARREIRA, 2001b).

Na perspectiva de Valadares e Graça (1998), o que existe é um conflito entre a função social e pedagógica da avaliação, sendo importante combater tal problema valorizando esta segunda função e, ainda, recuperando a função pedagógica da avaliação somativa. O mais importante nesta questão é a utilidade que se dá aos resultados obtidos pelos alunos: os mesmos devem servir para que se possa melhorar o processo ensino e aprendizagem, como base para a redefinição da rota nesse processo, como *feedback* para o aluno acerca do andamento de sua aprendizagem, como diagnóstico que trace para o educador as características e necessidades dos educandos, enfim, como um guia para docentes e discentes regularem o processo educativo.

Neste embate, alguns autores apontam como ideal que a preocupação seja a de procurar as potencialidades formativas da classificação, substituindo-se progressiva e sustentadamente a avaliação somativa pela formativa, para que a primeira vá perdendo o aspecto seletivo e classificatório, outorgando-se à avaliação, desta forma, o caráter formativo e educativo (BOAVIDA e BARREIRA, 1993), o que se considera um objetivo a ser construído.

Ao contrário, outros defendem que a avaliação somativa não seja abolida, pois ela permite a constituição de uma visão de conjunto e por essa razão deve continuar fazendo parte do processo de avaliação das aprendizagens (LEITE e FERNANDES, 2002). A avaliação somativa também pode ser valorizada por exprimir uma interpretação, tão rigorosa quanto possível, dos dados recolhidos, durante o processo de ensino e aprendizagem, acerca do

domínio cognitivo, atitudes e capacidade. Reafirma-se que o que tem relevância, neste caso, é o uso que fazemos dos resultados em termos formativos, bem como se aponta a necessidade do estabelecimento de critérios de avaliação para que se evitem arbitrariedades.

Coll, Martín e Onrubia (2004) também compreendem que esta função da avaliação é a que se formula ao final de uma atividade ou de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem a fim de determinar até que ponto e em que grau os alunos realizaram ou não as aprendizagens pretendidas; no entanto, ressaltam, esses autores se a avaliação cumulativa/somativa é feita ao final de processos de ensino - aprendizagem que fazem parte de um processo formativo mais amplo, pode chegar a ser confundida com a avaliação inicial, também denominada diagnóstica ou preditiva. Desta maneira, que os juízos de valor resultantes servem, ou podem servir, em princípio, a tomadas de decisão do mesmo tipo, pertinentes a ambas as modalidades avaliativas, isto é, adaptar os processos posteriores de ensino e aprendizagem às necessidades educacionais dos alunos ou, ao contrário, orientá-los para modalidades de ensino ou vias formativas diferentes.

No entanto, a avaliação somativa pode operar, igualmente, em e sobre processos de ensino e aprendizagem de curta duração de maneira “contínua” e “sistemática”. Nesse momento, pode acabar desempenhando, de fato, uma função muito similar à da avaliação formativa e formadora, atribuindo aos juízos de valor daí advindos o papel de reguladores dos processos de ensino e aprendizagem nos quais se insere (COLL, MARTÍN e ONRUBIA, 2004).

Sinteticamente, as principais características da avaliação somativa podem assim ser apresentadas:

- 1- ela informa resumidamente o que foi aprendido pelos discentes, com o objetivo de o registrar e tornar público aos interessados — pais, professores, instituições formadoras e sobretudo aos alunos;
- 2- considerando a natureza normativa, compara as aprendizagens dos alunos com uma norma, orientações curriculares, matriz de habilidades, parâmetros curriculares e /ou em relação a um dado grupo;
- 3- consiste no balanço das aprendizagens depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem;
- 4- faz referência ao juízo final e global — um “sumário” de um processo que terminou e sobre o qual se emite um valor final;

- 5- julga o aluno em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos;
- 6- exprime uma interpretação dos dados recolhidos durante o processo de ensino e aprendizagem quanto ao domínio cognitivo, atitude e capacidade;
- 7- busca determinar até que ponto e em que grau realizaram-se ou não as aprendizagens pretendidas;
- 8- pode adaptar os processos de ensino e aprendizagem futuras às necessidades educacionais dos alunos — reorientar; ou orientá-los para diferentes modalidades de ensino ou vias formativas;
- 9- pode colocar os juízos de valor resultantes a serviço da regulação dos processos de ensino e aprendizagem nos quais se insere.

2.3 Relação entre avaliação formativa e somativa

A busca da distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa surgiu em meados de 1960, na área de avaliação de programas, com Scriven (1967). De acordo com Nevo (2006), os dois termos foram rapidamente aplicados à avaliação de alunos por Bloom, Hastings e Madaus (1971), na obra *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, e são hoje amplamente utilizados pelos professores, embora nem sempre em seu significado original.

Os conceitos de avaliação somativa e de avaliação formativa são concepções - chave para se entender o sentido pedagógico da avaliação, e ambas as modalidades de avaliação, formativa e somativa, são necessárias para se desenvolver um produto, serviço ou pessoa, ajudando no desenvolvimento de potencialidades e na aferição sobre em que medida os critérios exigidos para a certificação, a aquisição, a promoção estão sendo cumpridos (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007).

Dada a importância de possíveis concordâncias e divergências entre essas funções do processo avaliativo, esta seção relaciona conceitos e ideias de vários autores sobre a questão.

A ênfase atribuída à avaliação formativa mudará de acordo com a natureza e as circunstâncias do avaliador. Cabe aos interessados nestas avaliações ter a clareza e a compreensão de quando e em que circunstância a avaliação formativa pode dar lugar à somativa. Neste contexto é pertinente a afirmação de que

A contradição entre o espírito formativo e o espírito certificativo não pode ser suprimida por mágica, mas será tanto mais suportável quanto mais se desenvolver

uma pedagogia diferenciada eficiente. O mecanismo prioritário não é o de suprimir toda a avaliação somativa ou certificativa, mas o de criar condições de aprendizagem mais favoráveis para todos e inicialmente para os mais necessitados. (PERRENOUD, 1999a, p. 165)

Estabelecer a relação entre a avaliação formativa e a somativa, compreendendo e utilizando cada uma delas, tem dois principais propósitos – ajudar a aprendizagem e sintetizar o que foi aprendido – considerando-se ambos importantes para a prática educativa. O essencial é que os sistemas de avaliação devem incluir provisões que tornem possível o uso das informações reunidas pelos educadores para os dois propósitos, afirma Harlen (2006).

Esclareça-se, neste ponto, que inúmeros autores têm utilizado as expressões avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem com o mesmo significado das designações avaliação somativa e formativa, respectivamente (HARLEN, 2006), lembrando que a avaliação formativa está associada à regulação e autorregulação das aprendizagens, que exerçam influência nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto que a somativa informa sintetizadamente o que foi aprendido pelos discentes, com o objetivo de registrá-lo e publicar aos interessados (FERNANDES, 2008).

A avaliação para a aprendizagem, assim sendo, é entendida como um “ciclo de eventos” no qual se considera tudo que está envolvido quando se focaliza aquilo que os alunos estão a aprender e como estão a usar isso, para ajudá-los a continuar a aprender.

Para maior compreensão acerca da avaliação para a aprendizagem apresenta-se a seguir a Figura 1.

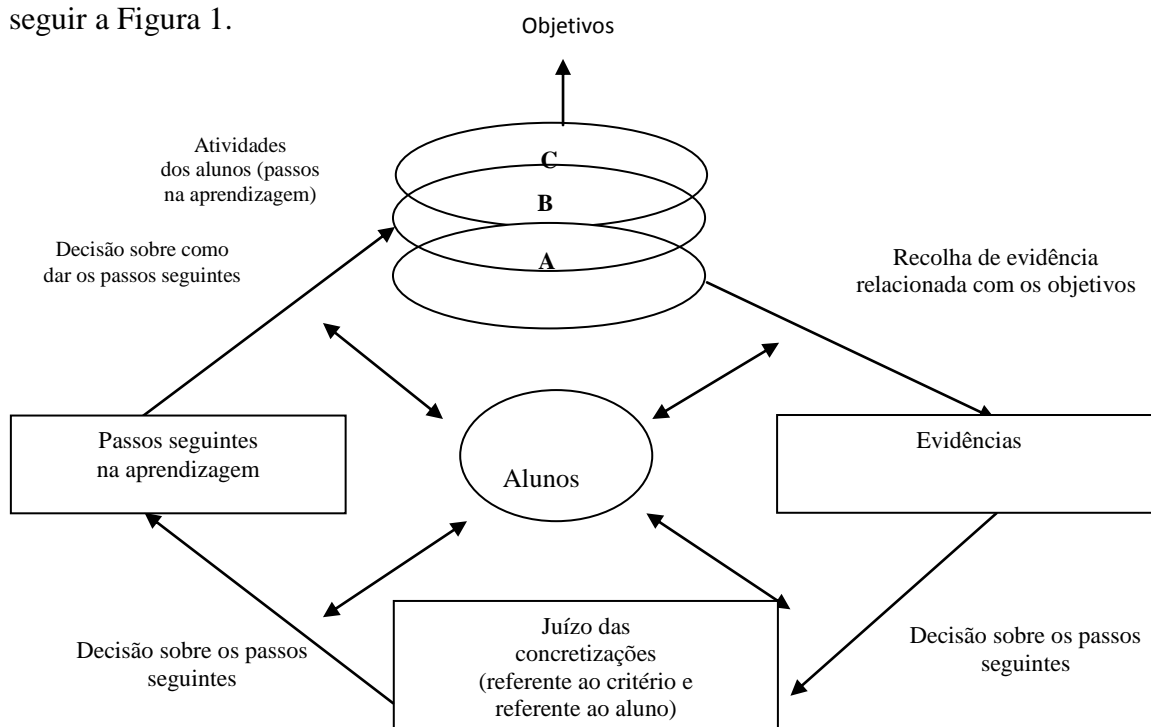


Fig. 1 – Avaliação para a Aprendizagem enquanto Ciclo de Eventos (adaptado de Harlen, 2006).

Esta figura representa a avaliação formativa como um ciclo de eventos. A evidência é reunida durante a atividade “A” e interpretada enquanto processo levando-se em conta os objetivos da lição. Para tal é necessária uma noção de progresso em relação a esses objetivos, para que o ponto em que estão os alunos possa ser usado como indicador de qual deverá ser o passo seguinte. No entanto, o que vai contribuir para que eles possam dar o próximo passo relativamente à atividade “B” é representado pelo *feedback* concernente à evidência de aprendizagem no ensino e na aprendizagem.

Ele ajuda a regular o ensino de modo que o ritmo no qual se caminha em direção a um objetivo de aprendizagem seja ajustado a fim de garantir a participação ativa dos educandos. Além disso, o *feedback* de informação sobre a aprendizagem ajuda a assegurar que novas experiências propostas não sejam muito difíceis nem excessivamente fáceis para os alunos, segundo Harlen (2006).

Como se vê, no ensino o *feedback* serve para o educador, contribuindo na decisão quanto aos passos mais apropriados e à ação que ajudará os alunos a superá-los. A estes, o *feedback* é eficaz para promover sua aprendizagem, considerando o seu envolvimento no processo de decidir quais devem ser os próximos passos. Assim, os alunos estão no centro do processo e, como as setas bidirecionais na Figura 1 indicam, eles têm um papel na recolha, interpretação e uso de evidência da sua aprendizagem (HARLEN, 2006).

A avaliação formativa, como se evidencia, tem uma natureza circular, visto que as atividades dos alunos, os passos dados na aprendizagem, que se dá considerando os objetivos de aprendizagem, fornecem evidências a serem colhidas e interpretadas pelos docentes, o qual, juntamente com os alunos, então decide sobre os próximos passos a serem dados no percurso de ensino e aprendizagem; a concretização desses passos passa por um juízo, o qual conduz a nova decisão, sobre novos passos, que são dados levando em conta a interpretação das evidências e assim por diante. A avaliação se funde aos processos de ensino e aprendizagem, e os três caminham juntos, interagindo, parando ou prosseguindo — e até voltando — a cada momento em que é preciso fazer e refazer o percurso da aprendizagem para melhorá-la; as atividades e demais ações se sucedem, se desenvolvem num círculo, já que não encontra o ponto final que ocorre na avaliação de caráter somativo. A avaliação para as aprendizagens, assim, mostra-se “permanente ou contínua” (RIBEIRO, 1989, p. 84), pois poderá ser realizada tantas vezes quantas o processo achar conveniente ao longo de uma unidade de aprendizagem e também, acrescente-se, por ocorrer de forma constante, imbricada,

ao ensino – aprendizagem, em oposição ao caráter pontual da avaliação somativa, conforme tem sido demonstrado neste trabalho.

Para Abrecht (1994), a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimento, antes o interrogar-se sobre um processo; refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo (p.18), alertando o aluno para “eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades” (p.19), argumentos que reforçam o caráter circular e permanente desta avaliação.

À função somativa da avaliação, por outro lado, tradicionalmente se costumam atribuir as funções sociais da avaliação – seleção, hierarquização, certificação.

No Colóquio de Genebra, em 1978, formado por investigadores suíços, belgas e franceses, entre eles Allal, Cardinet e Perrenoud (ALLAL, 1986), considerou-se que toda a avaliação tem uma função de regulação. Porém, esta função de regulação pode ter dois propósitos diferentes, que variam conforme o tipo de avaliação que estiver ocorrendo. Assim, enquanto na avaliação prognóstica, que tem lugar no início de um ciclo de formação, bem como na somativa, que tem lugar no fim de um período de formação, a função de regulação visa adaptar as características dos alunos às exigências do sistema de ensino; pelo contrário, na avaliação formativa a função de regulação procura que os meios de formação sejam adequados às características dos alunos.

Na Figura 2 a seguir, pode-se evidenciar a avaliação da aprendizagem.

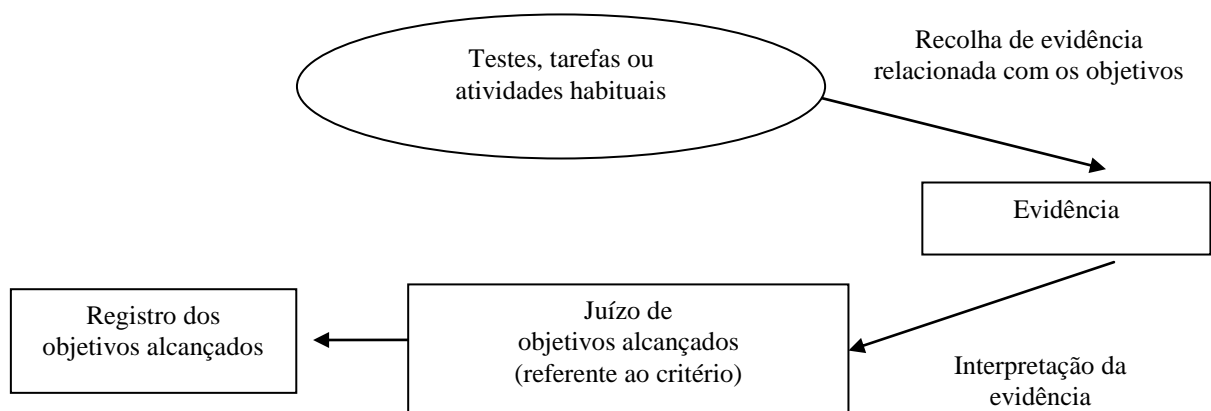


Fig. 2 — Avaliação da Aprendizagem pelos Professores (adaptado de Harlen, 2006).

A Figura 2, quando comparada com a Figura 1, mostra a diferença essencial entre a avaliação para a aprendizagem e aquela usada para registrar os objetivos alcançados. Nela, vê-se que a evidência relacionada com os propósitos da aprendizagem pode ser recolhida a partir de atividades habituais, tarefas ou testes. A interpretação se dá em termos de aquisição de certas competências, compreensões e atitudes como resultado de uma série de atividades. Torna-se muito clara a natureza linear da avaliação somativa, bem diferente da formativa. A figura 3 mostra como ponto de partida a realização de testes ou tarefas, através da qual o docente colhe evidências tomando como parâmetro os objetivos, interpreta-as e, a partir disso, emite um juízo, considerando os critérios estabelecidos e, finalmente, registra os objetivos alcançados, o que se pode entender como registro da nota ou resultado, obtidos pelo aluno em função desses critérios. Trata-se de um movimento de mão única, que parte de um ponto (testes por, exemplo) e chega a outro (registro) tomando como final: não há mais o que fazer, o aluno aprendeu ou não aprendeu.

Usam-se, ademais, os mesmos critérios para todos os alunos, pois o que se pretende é registrar os objetivos alcançados de um modo que possibilite a comparação entre todos esses sujeitos. Não há *feedback* no ensino — pelo menos não do modo imediato como ocorre no ciclo da avaliação para a aprendizagem (HARLEN, 2006).

Além disso, neste modelo os aprendizes não têm qualquer papel na avaliação, embora alguns autores argumentem que eles podem e devem ter um papel (FREDERIKSEN e WHITE, 2004 apud HARLEN, 2006). Os discentes são apenas sujeitos avaliados, sem que possam decidir sobre como e por que isto ocorrerá, sem receberem uma ajuda para se conscientizarem de seus avanços e falhas e poderem decidir acerca dos próximos passos a dar para melhor aprender.

Considerando que conceitualmente os dois usos de evidências permitem claras distinções a serem feitas entre avaliação para a aprendizagem e avaliação da aprendizagem, Harlen (2006) tece algumas interrogações. Poderá a evidência recolhida para sintetizar a aprendizagem ser usada para ajudar na aprendizagem? Poderá a evidência recolhida com propósitos formativos também ser usada para propósitos somativos? (HARLEN, 2005 apud HARLEN, 2006).

Alguns exemplos práticos sugerem que sim (MAXWELL, 2004; BLACK et al., 2003 apud HARLEN, 2006). Maxwell (2004) descreve a abordagem à avaliação usada em Queensland, no Senior Certificate, um dos diplomas da Estrutura Australiana de Qualificação (AQF — Australian Qualification Framework), que figura igualmente no sistema sul-africano

e corresponde a um certificado de conclusão do ensino secundário: as evidências são recolhidas ao longo do tempo num portfólio do aluno enquanto “avaliação progressiva”. Segundo Maxwell,

Toda avaliação progressiva envolve necessariamente *feedback* ao aluno sobre a qualidade do seu desempenho. Isso pode ser expresso em termos do progresso do aluno em direção aos resultados de aprendizagem desejados e nos passos que se sugere tomar com vistas ao seu desenvolvimento e melhoramento [...]. Para que esta abordagem funcione, é necessário expressar as expectativas de aprendizagem em termos de dimensões comuns de aprendizagem — critérios. Depois poderá haver uma discussão sobre se o aluno está no caminho relativamente às expectativas de aprendizagem e o que é necessário fazer para melhorar o desempenho na avaliação futura onde as mesmas dimensões apareçam. À medida que o aluno edifica o portfólio de evidência do seu desempenho, a avaliação anterior poderá ser substituída por avaliação posterior cobrindo as mesmas dimensões de aprendizagem subjacente. A intenção é registrar até onde o aluno chegou no percurso de sua aprendizagem, e não onde ele começou ou onde estava em média durante todo o percurso escolar. (HARLEN, 2006, p. 107)

Nesta abordagem é central a identificação de objetivos e critérios de avaliação em termos de uma dimensão de aprendizagem comum, aumentando assim a credibilidade da avaliação a partir do momento em que os professores têm uma profunda compreensão dos objetivos e da natureza da progressão, vê-se em Harlen (2004 apud HARLEN, 2006).

Por sua vez, Black et al. (2003) incluem o uso formativo da avaliação somativa como uma das quatro práticas consideradas eficazes na implementação da avaliação formativa, sendo as outras questionar o *feedback* através da correção, a autoavaliação e a avaliação dos colegas. Todas as práticas foram elaboradas pelos docentes conjuntamente com estes investigadores, na intenção de mudarem suas aulas a fim de que a avaliação fosse usada para ajudar a aprendizagem (HARLEN, 2006).

Também no que tange ao emprego formativo de testes somativos, os professores que participaram da investigação realizada por Black et al. (2003) idealizaram três modos essenciais de usar testes na aula, cuja finalidade vai para além de apenas avaliar a concretização dos objetivos, visando essencialmente a desenvolver a compreensão dos alunos. O primeiro modo consistiu em ajudar os estudantes a prepararem - se para os testes fazendo uma revisão do seu trabalho e de questões de testes anteriores, nos quais a aprendizagem não havia sido consolidada. O segundo foi pedir aos discentes que preparassem perguntas para o teste e elaborassem o esquema e a pontuação – isso tanto os ajudou a compreender o processo de avaliação como evidenciou os seus esforços para melhorarem e usarem os resultados dos testes com fins diagnósticos. Finalmente, os alunos corrigiram os testes uns dos outros (BLACK et al., 2003 apud HARLEN, 2006).

Ainda no campo dos testes realizados na aula ou da apreciação sumária da avaliação contínua, há inúmeros relatos de outros eventos na sala de aula em que docentes e discentes reúnem evidências sobre as últimas concretizações de objetivos que estão a decorrer. Fazem isto observando, questionando, ouvindo discussões informais entre alunos, revendo trabalhos escritos e fazendo uso da autoavaliação dos alunos (HARLEN e JAMES, 1997 apud HARLEN, 2006).

Observa-se, também, que no uso da informação proveniente da avaliação somativa para uma avaliação formativa, quando a primeira é utilizada com o fim de adaptar o ensino e aprendizagem, esta evidência pode ser utilizada imediatamente para oferecer ajuda aos discentes, bem como pode ser considerada mais tarde, para planejar oportunidades de aprendizagens subsequentes (HARLEN, 2006).

É necessário, contudo, alertar que as evidências assim obtidas são, muitas vezes, inconclusivas e/ou contraditórias, pois o que os alunos são capazes de fazer provavelmente é influenciado pelo contexto. Porém, esta variação, que pode constituir um problema para a avaliação somativa, entretanto representa informação útil a objetivos formativos, ao apontar os contextos nos quais é possível ajudar os estudantes a desenvolver as suas ideias e competências. Ao ser obtida no transcorrer do ensino, tal evidência relaciona-se com todos os aspectos da aprendizagem dos discentes e é importante por sua ligação com os objetivos das aulas ou atividades; pode servir para indicar os próximos passos dos alunos, individualmente ou em grupos. Surge, então, a relevante pergunta: É possível empregar essa evidência, tão rica, mas muitas vezes inconsistente, para fins somativos, tal como se usa para a avaliação formativa, à qual tão bem é adequada? Em caso negativo, então será necessário separar a avaliação somativa da formativa? (HARLEN, 2006).

Para Harlen e James (1997 apud HARLEN, 2006), essa questão pode ser respondida afirmativamente: a evidência pode valer para fins somativos e formativos, mas desde que seja estabelecida a diferença entre a evidência e a interpretação desta. Na avaliação formativa, interpreta-se a evidência considerando - se o progresso obtido pelo aprendiz rumo aos objetivos de uma dada tarefa, e definem-se os passos seguintes em relação ao nível atingido pelo mesmo; toma-se uma decisão levando em conta a aprendizagem, não o nível ou nota obtido por ele. Por outro lado, quando se emprega a evidência com o fim de resumir o que se aprendeu, têm-se dois assuntos distintos, embora relacionados entre si, a se observarem: os objetivos envolvidos e o fundamento do juízo que é feito acerca da referida evidência (HARLEN, 2006).

Há, todavia, que se ter em conta limitações ao processo, pois, em primeiro lugar, o resultado pode ser uma recolha de evidências que toma como base uma lista ou uma série de tarefas que forneça evidências concretas, transformando assim a avaliação formativa numa sucessão de avaliações somativas. Outra restrição é a de que, se a avaliação somativa for unicamente baseada em evidências reunidas dentro do contexto das atividades de aulas habituais, estas evidências estarão limitadas, por não se levarem em conta evidências colhidas em diversos contextos e/ou situações.

De acordo, ainda, com Harlen (2006), alguns investigadores dedicados ao desenvolvimento da avaliação têm argumentado que a distinção formativa/somativa em si não tem utilidade e que devemos procurar apenas uma “boa avaliação”. A autora enfatiza: o que tem criado a distinção entre ambas as avaliações — formativa e somativa — são os diferentes propósitos, e é possível usar as evidências para os dois propósitos.

Neste ponto, vale lembrar, ainda com a mesma pesquisadora, que a identificação das funções da avaliação não é algo recente: sua divulgação mais evidente se deu em 1988, com o relatório do Grupo de Tarefas para a Avaliação e Testes – Task Group on Assessment and Testing (TGAT), o qual distinguiu quatro propósitos da avaliação: formativo, somativo, de diagnóstico e avaliativo (HARLEN, 2006).

No TGAT, a palavra “formativo” foi usada para identificar a avaliação que promove a aprendizagem utilizando evidências sobre o que os alunos alcançaram face aos objetivos estabelecidos, para assim planejar os próximos passos da sua aprendizagem e saber como os dar; para todas as intenções e propósitos a expressão “avaliação formativa” inclui a avaliação diagnóstica. Nesta perspectiva, percebe-se que a avaliação formativa considera as dificuldades e também as metas atingidas (HARLEN, 2006).

A mesma equipe definiu a avaliação somativa como a que fornece um “sumário” das metas atingidas pelos alunos, proporcionando também informações acerca desses resultados para os demais interessados – pais, professores, instituições formadoras e, sobretudo, os próprios alunos.

Apesar de não constituir novidade a distinção da avaliação em termos da sua função, a avaliação formativa e a somativa não deverão ser vistas como dois tipos de avaliação que usam métodos diferentes de coleta de evidências de aprendizagem, mas sim como duas formas diversas de utilizar a evidência que é recolhida, aponta Harlen (2006).

É interessante apontar que, na avaliação formativa, colhe-se a evidência visando à regulação das aprendizagens com o intuito de ajudar os alunos a aproximarem-se dos

objetivos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999a), de tomar decisões que afetarão no futuro o ensino e aprendizagem, a curto prazo. Na avaliação somativa, diferentemente, a evidência recolhida é usada para registrar ou descrever o que foi aprendido no passado; constituindo-se desta forma um julgamento realizado *a posteriori* (PERRENOUD, 1999b).

No entanto, como reforça Harlen (2006), o que importa não é a distinção entre uma ou outra, mas como se emprega a informação.

Com o exposto, pode-se inferir que nem tudo numa aula pode ser planejado previamente, pois algumas estratégias a serem utilizadas pelos docentes e pelos alunos surgirão e terão de ser definidas a partir do *feedback* avaliativo.

É lícito concluir também que, na avaliação somativa, a recolha de evidências ocorre através de testes ou atividades cotidianas, e se procede à interpretação das mesmas considerando critérios previamente estabelecidos, utilizados para todos os alunos, para que seu desempenho possa ser comparado. Além disso, não há *feedback* no ensino, pelo menos não de imediato (HARLEN, 2006), pois o processo avaliativo somente ocorre ao final de uma unidade de ensino ou período de aprendizagem.

A questão, todavia, que se coloca não se relaciona com a definição da avaliação formativa e somativa, mas com a complementaridade das evidências recolhidas com ambos os propósitos (HARLEN, 2006; PERRENOUD, 1999a). A fim de que a avaliação sirva a propósitos formativos e somativos é preciso que a intenção seja contemplada no planejamento, prevendo que serão efetuados os ajustes necessários para que as evidências coletadas com finalidades somativas ajudem o aluno na sua aprendizagem e que as obtidas com propósitos formativos conduzam a uma reflexão - ação de forma a assegurar a qualidade da avaliação somativa.

Para uma garantia de que a evidência da avaliação somativa possa ser verdadeiramente formativa, é necessário que os docentes consigam assegurar os dez princípios da avaliação para as aprendizagens definidos pelo *Assessment Reform Group* — ARG (HARLEN, 2006), o qual defende que a mesma: a) faça parte de um planejamento efetivo; b) seja focada em como os alunos aprendem; c) seja fundamental para a prática de sala de aula; d) seja uma habilidade profissional central; e) seja sensível e construtiva; f) promova a motivação do aluno; g) promova a compreensão dos objetivos e critérios da avaliação; h) ajude os alunos a saber como melhorar; i) desenvolva a capacidade de autoavaliação; e j) reconheça todos os resultados escolares (BROADFOOT, DOUGHERTTY, GARDNER, STOBART, 2002).

Já quanto aos instrumentos e estratégias, é possível dizer que nem todos podem ser utilizados com o propósito de garantir a efetivação dos princípios acima descritos. Como exemplos citam-se os testes e exames, que podem ajudar a identificar posteriormente a aprendizagem, não sendo, porém, suficientes para preencher os requisitos da avaliação para as aprendizagens (BLACK et al., 2003; MAXWELL, 2004 apud HARLEN, 2006).

Por outro lado, a avaliação formativa, uma vez reunida ao curso do ensino, oferece evidências pormenorizadas, relacionando-se com todos os aspectos da aprendizagem dos educandos. Por isso, tais evidências poderiam ser usadas para propósitos somativos, assim como são para a avaliação formativa.

Um ponto importante que essas considerações ressaltam é que se concebam a avaliação formativa e a avaliação somativa como duas dimensões da avaliação e não como uma dicotomia, vendo-as como complementares (HARLEN, 2006). Assim, as evidências recolhidas ao longo das aulas por meio das diversas tarefas oferecidas permitem obter uma visão da progressão do aluno. Nessa perspectiva, será tanto mais abrangente esta informação quanto mais abrangente for o tempo ao longo do qual se realiza sua recolha, e a mesma deve ser expressa em termos de indicadores.

Tem-se também entendido que a avaliação formativa apresenta duas naturezas: “criterial” e “ipsativa”, ocorrendo a primeira ao se analisarem as aprendizagens dos alunos à luz de critérios pré-estabelecidos, não sendo comparadas com padrões ou normas. Já com a segunda, a análise das aprendizagens é estabelecida através de comparação dos discentes consigo mesmos, levando em conta aspectos tais como o esforço, o contexto em que é desenvolvido o trabalho, bem como os progressos alcançados por eles, explica Fernandes (2008).

Na avaliação somativa também se inclui a natureza criterial, mas acrescenta-se uma outra, que é a normativa, consistindo esta na comparação das aprendizagens dos alunos com uma norma, uma dada matriz de habilidades, parâmetros curriculares e/ou em relação a um determinado grupo (FERNANDES, 2008).

Dado o fato de a natureza criterial fazer parte de ambas as avaliações, já que as duas se organizam tendo como base critérios, pelo menos em parte, é que muitos autores entendem haver uma articulação entre as duas modalidades de avaliação (FERNANDES, 2008; HARLEN, 2006).

É interessante ainda o argumento de Stake (2006), que, ao se referir às funções somativa e formativa da avaliação, em específico à avaliação de programas, defende que

ambas podem ter lugar ao mesmo tempo, embora acrescente que vale a pena manter as funções separadas, para se olhar em frente com atitude formativa e para trás com atitude somativa.

Neste ponto, convém recordar que Harlen (2006) não considera ser possível o uso dos dados da avaliação somativa para fins formativos, pois a referida avaliação se destina à sintetização das aprendizagens dos alunos com base em critérios gerais, sem o propósito de identificar e orientar os passos a serem dados frente aos resultados das aprendizagens. Partindo deste pressuposto, a avaliação somativa caracteriza-se por não atender aos requisitos da avaliação formativa (FERNANDES, 2008).

Todavia, considera-se, com Fernandes (2008), que os resultados das avaliações originários de testes, como de outros instrumentos e técnicas, com fins somativos, podem, sim, ser utilizados para o desenvolvimento de tarefas de natureza formativa, apoiando e melhorando as aprendizagens.

No que tange ao uso da avaliação formativa para finalidades somativas, Harlen (2006) vê essa possibilidade, embora sem muita ênfase; seu argumento diz respeito à validade e fiabilidade da avaliação somativa, tendo em vista que a mesma se desenvolve em ambientes específicos. A autora chega a afirmar que só as avaliações somativas podem fornecer uma justa atribuição classificativa aos alunos, ou uma adequada comparação entre suas aprendizagens. Ao que parece, o problema está na ausência de uma sólida teoria que contribua com conceitos adequados do que seja a validade e a fiabilidade para que se possa analisar a qualidade das avaliações, atualmente (FERNANDES, 2008).

Para Shepard (2001), a distinção está em que a avaliação com caráter formativo está associada à avaliação que ocorre na sala de aula e à avaliação interna, enquanto que a de caráter somativo está próxima à avaliação externa, aplicada em maior ou menor escala. A autora entende que ambas as avaliações servem a propósitos distintos, mas necessários, aceitando também que existe entre elas uma relação de complementaridade.

Em outra perspectiva, compreende-se a avaliação somativa interna como fornecendo informações mais válidas e sendo como função, entre outras, a de dar *feedback* para fora da escola, designadamente aos encarregados da educação. Já a avaliação somativa externa deve ser uniforme em termos de conteúdo, implementada por meio de procedimentos standardizados e utilizada apenas para avaliação em larga escala.

Perrenoud (1996a) lembra que outro aspecto importante a ser considerado na discussão estabelecida entre a avaliação formativa e somativa refere-se à dificuldade de o professor

adotar dois papéis distintos no ato avaliativo: o de recurso para a aprendizagem, com quem os estudantes partilham suas dúvidas e dificuldades, e o de juiz, perante o qual cada aluno pretende demonstrar o melhor desempenho possível, tentando disfarçar suas incertezas e dúvidas.

Na análise da complexa relação entre avaliação formativa e avaliação somativa, Fernandes (2008) contribui apreciando, pelo menos, três perspectivas: considerar a dicotomia entre avaliação formativa e avaliação somativa; entendê-las como duas dimensões do mesmo constructo; ver a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens como complementares.

Buscando, também, minimizar essa complexidade da relação entre avaliação formativa e avaliação somativa, Coll, Martín e Onrubia (2004) postulam que no ensino obrigatório a avaliação somativa deve ter por objetivo a obtenção de informações úteis e relevantes para a tomada de decisões pedagógicas. Neste sentido, deve ser realizada no final de processo ensino-aprendizagem e utilizar os resultados para regular os processos de ensino e para facilitar as estratégias de autorregulação e controle das aprendizagens pelos alunos: os seus resultados devem estar sistematicamente vinculados à modificação e melhoria do ensino.

No que diz respeito às tarefas e situações de implementação da avaliação somativa, esses três autores apontam que elas devem implicar, tanto quanto possível, a participação dos alunos, estar adequadamente contextualizadas e ser definidas de forma conjunta por docentes e discentes. Deve, ainda, esta avaliação assumir uma natureza criterial, incorporando formas de avaliação associadas à aquisição de estratégias de autorregulação (COLL, MARTÍN e ONRUBIA, 2004).

Ao destacarem a função comunicativa da avaliação somativa, Coll, Martín e Onrubia (2004) entendem que esta deve procurar formas alternativas de transmitir os resultados aos encarregados da educação e outros interessados de modo a diminuir a componente certificativa da avaliação. Ressalam, também, que a avaliação somativa com caráter certificativo deve ser implementada apenas fora da escolaridade obrigatória, podendo assumir o papel de uma avaliação externa.

A partir da concisa caracterização exposta, a distinção entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa pode gerar confusão ao pôr em jogo de forma simultânea duas dimensões distintas: o momento em que se realiza a avaliação e a natureza das decisões pedagógicas a cujo serviço está a ação de avaliar.

A avaliação realizada no início de uma atividade de ensino e aprendizagem — inicial, diagnóstica, considerando o momento em que acontece — pode se colocar a serviço da tomada de decisões sobre os processos de ensino e aprendizagem posteriores; tem caráter formativo ou formador, consequentemente, no que diz respeito à utilização de seus resultados. E o mesmo se pode dizer da avaliação somativa: uma avaliação que é realizada ao final de um processo de ensino e aprendizagem — “cumulativa”, portanto, observando-se o momento de fazê-la — pode ter como objetivo a regulação posterior do processo educacional, formativa ou formadora, por conseguinte, pela utilização de seus resultados (COLL, MARTÍN e ONRUBIA, 2004).

Compreender a avaliação formativa e a avaliação somativa como complementares parte do pressuposto de que ambas podem contribuir para avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, bem como orientar os passos a serem dados frente à não aprendizagem. No entanto, compreende-se que é ainda necessário maior entendimento teórico/prático das duas dimensões, ou seja, maior clarificação acerca da distinção entre as duas funções.

Passando à segunda parte deste capítulo, discute-se na sequência a trilogia ensino, aprendizagem e avaliação.

PARTE II

2.4 O ensino, a aprendizagem e avaliação

Nesta parte do trabalho, busca-se uma aproximação ao conceito de educação, ensino e aprendizagem como processos indissociáveis da avaliação.

A concepção mais comum atribuída ao termo educação refere-se à escolarização, portanto liga-se às atividades que têm lugar nas instituições de ensino. Ressalta-se, todavia, que esta é somente uma das peças que compõe o significado do conceito de educação, considerando-se esta última um fator imprescindível para o desenvolvimento humano. Tal educação se funda na natureza inacabada do homem da qual ele se tornou consciente (FREIRE, 1997). Diferentemente dos animais, o homem necessita dos processos educativos para a sua existência. Nessa perspectiva, Vygotsky define educação como

a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente. (VYGOTSKY, 2003, p. 82)

Compreendida a educação como uma prática social, são os principais canais de sua divulgação, implementação e conservação as instituições sociais como a família, a igreja, a escola, a mídia, entre outras.

Assim sendo, podem-se conceber duas categorias centrais da educação: a educação vivencial e espontânea — “o vivendo e aprendendo” — e a educação propositada e intencional — deliberada e organizada em locais pré-determinados e com instrumentos específicos (CORTELLA, 2000).

Neste ponto mostra-se oportuno relembrar que a educação intencional ou propositada, com foco no ensino, aprendizagem e avaliação e com base na perspectiva da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade é à base da presente análise.

Essa educação intencional surge como resposta à necessidade de organização dos indivíduos, à sua procura incansável pelo controle do meio, do poder ou, num determinado momento de nossa História, do capital; como uma fonte capaz de promover avanços necessários ao desenvolvimento do ser humano.

Pode-se afirmar, assim, que as demandas referentes ao ensino e à aprendizagem, no atual século XXI, encontram-se vinculadas às necessidades e motivos das mais variadas ordens, os quais colocam em constante movimento a educação, compreendida como a educação intencional. Entre essas necessidades e motivos encontra-se a busca da “humanização do homem”. Em princípio, poderíamos considerar um pleonasmo essa expressão, no entanto, representa as desilusões correspondentes à desigualdade no desenvolvimento mundial; às tensões entre nações e entre grupos étnicos; à necessidade de se aprender a viver no mundo globalizado; representa enfim, o ser humano vivendo um sentimento de desencanto.

Diante desse contexto, a educação é chamada a desempenhar importante papel na construção de um mundo melhor, pautado no desenvolvimento dos homens, na compreensão mútua entre os povos. Nesse cenário, portanto, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. A razão pedagógica, desse modo, está associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana (LIBÂNEO, 2004).

É a educação, por conseguinte, uma especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo que proporciona mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, ou que, reacionariamente, pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta

(FREIRE, 1997, p. 119). A educação enquanto forma de intervenção no mundo, como se pode perceber, além dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos, implica tanto a *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (id., ibid. p. 98). Cabe, portanto, à educação, em específico a educação escolar, o papel insubstituível de provedora de conhecimentos básicos para que os educandos possam vir a participar da vida social e do acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso e a cidadania, lembra Libâneo (1984).

Enfim, a educação é um processo permanente, conforme aponta Freire (1997). Para o mesmo não é possível estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ensinar e sem aprender; é na inconclusão que se funda a educação como um processo constante.

É essa visão que, numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa, diferentemente, conceber a educação como um todo. Considera-se que essa perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Nesse sentido, o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, afirma que a educação, para dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens, consideradas fundamentais e que, durante a vida toda, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser** (DELORS, 1996).

Para uma melhor compreensão apresentar-se-á sucintamente uma conceituação do que vem a ser cada uma dessas aprendizagens, de acordo com Delors (1996).

O **aprender a conhecer** visa não apenas à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento; pode ser considerado, simultaneamente, como um meio — porque se pretende que cada um aprenda a entender o mundo que o rodeia — é uma finalidade da vida humana.

Antes de tudo, esse aprender para conhecer supõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Outra aprendizagem constitui o **aprender a fazer**, em larga medida indissociável do aprender a conhecer, contudo mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, e,

de maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar as numerosas situações que possam surgir e a trabalhar em equipe.

A aprendizagem concernente ao **aprender a viver juntos**, hoje, representa um dos maiores desafios da educação; pressupõe a compreensão do outro e a percepção da dependência recíproca. A descoberta do outro, passando necessariamente pela descoberta de si mesmo, exige que a escola saiba transmitir aos alunos conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e também levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos.

Nessa perspectiva, entende-se caber à educação formal iniciar as crianças e os jovens em projetos de cooperação; na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode enriquecer a relação professor/aluno, sendo o essencial nessa relação a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1997), bem como dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos educandos.

O **aprender a ser**, por sua vez, considera que todo ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir cada vez com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Observa-se, no entanto, em regra geral, que o ensino formal tem-se orientado essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor proporção, para o aprender a fazer. Para a Comissão, cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência integral a se levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Adquire, então, suma importância a frase de François Jacob, citado por Freire (1997, p.84), de que somos seres “programados para aprender”. Somos os únicos que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender; afirma ainda o autor que, onde quer que haja homens e mulheres, há sempre o que fazer, ensinar e aprender.

E esse ensino não se limita à substantividade do conteúdo para que o aluno memorize, mas deve incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais oferecidos pelo professor, produza a compreensão do objeto. É por isso que “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (FREIRE, 1997, p. 119). Ensinar e aprender têm a ver com o esforço

metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão do objeto e com o empenho crítico do aluno de ir entrando, como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento deflagrado pelo professor, instigando-o este no sentido de que, “como sujeito cognoscente” (id., *ibid.*, p. 118-119), torne-se capaz de compreender bem e comunicar o compreendido.

Assim, para Freire (1997), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento, sua aula se constituindo em um desafio; os educandos não se cansam, porque acompanham as idas e vindas do pensamento do educador. Cabe ao professor, nesse contexto, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, a rigorosidade metódica com que deve se aproximar dos objetos cognoscíveis. Isso “exige a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (id., *ibid.*, p.26).

Vamos aprender, assim, não apenas a nos adaptar ao mundo em que estamos inseridos, mas, sobretudo, a transformar a realidade, superar as estruturas injustas, reconstruir, constatar para mudar, recriar. É tarefa, portanto, da escola, enquanto “centro de produção sistemática do conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 124), trabalhar criticamente a compreensão das coisas e dos fatos, instigando a curiosidade do educando e que este vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência e não apenas de receptor do que é transferido pelo professor. Afirma, ainda, o autor citado que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado, [...] onde o educando não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado” (p.24). Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Foi aprendendo socialmente que, historicamente, os seres humanos descobriram que era possível ensinar.

Considera-se conveniente, neste ponto, tecer algumas considerações acerca da aprendizagem.

Em primeiro lugar, buscando uma sucinta definição de aprendizagem, tal como entendida nas situações cotidianas, vê-se no dicionário (FERREIRA, 2001, p. 61): “Aprendizagem: ato ou efeito de aprender, aprendizado”. No meio educacional, o termo tem recebido as conotações, entre outras, de aquisição do conhecimento e, mais recentemente, de construção do conhecimento.

Observa-se que a aprendizagem é sempre construída pelo aluno, depende de seu esforço a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não os outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à

possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. Entende-se que esta argumentação reforça o entendimento de uma integração ensino-aprendizagem: nessa perspectiva ensinar é ajudar a aprender. Esta mediação “é, nesta leitura de ensinar, corporizada no processo de desenvolvimento curricular, estrategicamente organizado em função da aprendizagem curricular pretendida” (ROLDÃO, 2009, p. 22-23). Weissmann (1998, p. 33) pontua que não é possível que um docente se envolva numa relação de ensino, agindo como mediador entre um sujeito e um conhecimento, sem que possua a apropriação adequada desse “saber”.

Importa ressaltar, com Coll (1987), que a psicologia da educação não dispõe, neste momento, de um modelo teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos envolvidos no processo de crescimento pessoal — de aprendizagem — e da influência que as atividades de ensino escolar exercem sobre eles. Não dispomos, ainda, uma teoria compreensiva da instrução — do ensino — com sustentação teórica e empírica que permite utilizá-la como fonte única de informação. O que temos são diversos dados e teorias que proporcionam informações parciais, embora pertinentes (FUMAGALLI, 1998).

Coll (1987), porém, explicita que as pesquisas que tomaram como objeto os conhecimentos prévios das crianças sustentam que os mesmos constituem sistemas de interpretação e de leitura a partir dos quais as crianças conferem significado às situações de aprendizagem escolar. Portanto, estruturar o ensino a partir desses conhecimentos é uma condição necessária para que os alunos obtenham uma aprendizagem significativa. Para que os conhecimentos prévios se modifiquem é necessário colocá-los à prova em diversas situações que os contrariem (FUMAGALLI, 1998). Explorar ideias prévias é útil para que o professor conheça como seus alunos pensam e passa, também assim, regular o ensino, bem como é proveitoso para o aluno como uma instância a partir da qual este pode começar a ter consciência de suas teorias implícitas, através da reflexão sobre suas próprias ideias, o que melhorará sua aprendizagem.

Quanto ao termo ensino, encontra-se no mesmo dicionário: “Transmissão de conhecimento; instrução [...]” (p.292).

O ensino pode ser concebido como a necessidade de promover no outro a paixão pelo aprender. Ensinar na diversidade, no lugar onde o conhecimento talvez seja a última arma na qual os sujeitos nele comprometidos encontram a esperança de se fazerem compreender, o que os marca como pessoa (MOURA, 2006).

Convém aqui lembrar que é pela apropriação da experiência humana que o homem se constitui como ser humano, e esse processo ocorre por meio da própria atividade do indivíduo, pois ele reproduz as capacidades que historicamente o ser humano desenvolveu e que estão incorporadas nas mais variadas manifestações culturais, naturais e ideais (MARX, 1985; LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988, 1999).

Ora, a educação escolar é uma das formas de “atividade humana” e, por excelência, a socialmente responsável pela sistematização do referido processo. E o professor, o seu agente (TRAGTENBERG, 1984). Assim, o ensino, objeto da “atividade” do professor, pode também ser concebido como um dos instrumentos para a formação do homem; inclusive, portanto, para o desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 2001), uma vez que o professor contribui para a constituição e desenvolvimento da condição humana da mesma. Nesse entendimento, o ensino é uma possibilidade de formar a pessoa em sua dimensão humana, como sujeito histórico-cultural capaz de, ao se produzir, produzir o mundo, não apenas compreendendo-o, mas principalmente transformando-o (MARX, 1983; FREIRE, 1997).

Na visão de Freire (1997), o professor que se isenta do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, de se preocupar com o ensino-aprendizagem transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. Cabe a este, portanto, o dever de dar aulas, de realizar a sua tarefa docente, qual só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de “psicanálise histórico-político-social” de que, enquanto sujeito, vá resultando na extorção da culpa indevida de sua situação econômica (FREIRE, 1997, p.83).

Não obstante, a realidade ética e política do esforço conscientizador não se deve dar dissociada do ensino da escrita e da leitura da palavra, adverte Freire (1997). Tudo isso exige de nós educadores reflexão crítica permanente sobre nossa prática pedagógica, através da qual vamos “refazendo a avaliação” do nosso próprio “fazer com os educandos” (id., *ibid.*, p.64).

Isto, considerando que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende e outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; e a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

Esta última afirmação nos permite inferir que ensino e aprendizagem são processos distintos, porém indissociáveis; devem ocorrer em simultâneo. Isto exige do educador, inclusive, estar atento à difícil passagem ou caminho das crianças da “heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 1997, p.69).

Para a efetivação desse processo, um dos pontos a se considerar na tarefa docente é que o educador precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. “O desrespeito a este espaço é uma ofensa ao educandos e educadores e à prática pedagógica” (id., *ibid.*, p.66).

Ainda de acordo com Freire (1997), a tarefa de ensinar exige que o professor leve a sério a sua formação, que estude, que se esforce para estar à altura de sua tarefa; sem esse compromisso, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. O que não significa que a opção e a prática do educador sejam determinadas por sua competência científica.

2.4.1 A articulação ensino, aprendizagem e avaliação: característica da avaliação formativa.

Quanto à integração da avaliação ao ensino e à aprendizagem, Glasser (1998) aponta que já vem sendo discutida por Frederiksen e Collins, desde 1989, quando os mesmos afirmavam que, no futuro, ensino, avaliação e aprendizagem seriam integralmente relacionados. Para eles, à medida que for acontecendo o processo de aprendizagem, haverá disponibilidade de evidências para a avaliação das realizações e para o estabelecimento das etapas seguintes do ensino; enfatizamos que se estabelecem as próximas etapas do ensino a partir da avaliação.

Em tal acepção, revela-se necessário promover uma adequada integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, no sentido de possibilitar a regulação dos processos envolvidos (FERNANDES, 2005). Nessa perspectiva, segundo Gipps (1998), há uma relação crítica entre o que é testado e como é testado com o que é ensinado e como os alunos aprendem. Tendo em vista “o estímulo ao ensino e o desenvolvimento de habilidades de ordem superior, processos de raciocínio e resolução de problemas, precisamos empregar a avaliação que reflita esses processos diretamente”, explica Gipps (*id.*, *ibid.*, p.66). Nesse contexto, considera-se que a avaliação deve, primordialmente, apoiar a aprendizagem dos alunos, como defendem Black e Wiliam (2006a).

Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque se ligam a diferentes concepções, e a palavra aprender também absorve variados entendimentos. No sentido pleno do termo, segundo Piaget, toda aprendizagem se dá no âmbito do desenvolvimento geral do sujeito. Delors (2000), por seu turno, ressalta a construção de uma educação como instrumento que nos permite viver juntos e em paz. Percebe-se, portanto, que

o conceito de aprendizagem é complexo e abrangente, o que é fortemente significativo ao se analisar a expressão “avaliação da aprendizagem” (HOFFMANN, 2006).

Tais considerações nos alertam sobre a multidimensionalidade da tarefa de avaliar a aprendizagem; ela nos aponta que não é mais possível descrever e analisar o complexo processo de aprendizagem por meio de registros numéricos ou conceituais a partir de testes realizados pelos alunos (GUERRA, 2003; HOFFMANN, 2006). Pelo contrário, o processo de avaliação no contexto da sala de aula deve privilegiar uma vertente pedagógica para que assim possa ter um papel decisivo na melhoria das aprendizagens dos educandos, o que inclui uma avaliação realizada por meio de variados recursos, estratégias e instrumentos.

Também é lícito afirmar, pelo já exposto neste trabalho, que a integração da avaliação no processo ensino-aprendizagem é uma exigência pedagógica; a própria avaliação por si mesma já o é. Está associada ao desenvolvimento pessoal, social e acadêmico das pessoas (FERNANDES, 2005; SACRISTÁN, 1998). Apesar disso, não é fácil concretizar tal integração, haja vista a necessidade de certas condições iniciais para a sua efetivação, isto é, para a realização de uma avaliação que tenha fins formativos, mas que também seja factível dentro das condições de trabalho dos docentes. As condições a se considerar para essa avaliação podem assim ser expressas:

a) que seja possível realizá-la pelos professores, adequada às suas possibilidades e disponibilidade de tempo; b) que se faça com a finalidade básica de obter informação, para o melhor conhecimento dos alunos, do processo e contexto de aprendizagem, com o fim de melhorar esses aspectos; c) que não distorça e dificulte o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, criando ansiedade nos alunos, diminuindo o tempo dos professores, que poderiam dedicá-lo a outras funções; d) que não gere um clima autoritário e de controle nas relações humanas. (SACRISTÁN, 1998, p.339)

A partir desses argumentos, pode-se perceber uma distância entre a avaliação ligada à aprendizagem e ao ensino e a outra separada desses processos, realizada ao final de um período mais ou menos prolongado de ensino, de uma unidade temática ou módulo. Uma avaliação que não permeie o processo ensino-aprendizagem, que ocupe tempos diferentes desse processo, que não objetive, sobretudo, a melhoria do mesmo atende às funções de classificação e seleção às quais serve, advertem Fernandes (2005) e Sacristán (1998), estando a mesma apoiada em toda a tradição psicométrica de medição de traços da personalidade e da inteligência (STODOLSKY, 1975; GOLDSTEIN, 1989 apud SACRISTÁN, 1998). Essa tradição tem como ponto de partida o pressuposto de que existem capacidades que podem ser comprovadas nos sujeitos independentemente do contexto em que se executam e observam; as

provas aplicadas devem proporcionar a localização de cada sujeito dentro de uma escala, ou de uma média referencial de certos grupos, sem se considerar o contexto em que se encontra esse sujeito e partindo da ideia de que os ambientes são análogos ou não exercem influência sobre os resultados. Assim, no ensino, pretende-se, tradicionalmente, comprovar o saber adquirido, sem se levar em conta o modo de trabalhar cotidiano dos educandos e como eles adquirem e utilizam o conhecimento, dando-se tal comprovação, além disso, depois de concluído o processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo (SACRISTÁN, 1998; VALADARES e GRAÇA, 1998). Nesse caso, o que resulta da avaliação é uma sentença: o aluno não aprendeu./ O aluno aprendeu. Que, por sua vez, não leva a nada, a não ser: reprovação/aprovação, e não a uma busca de novas estratégias de ensino/aprendizagem para que o discente construa seu conhecimento. O que fica, muitas vezes, é o fracasso.

Esta avaliação com função social e poder de controle sobre os alunos diminui a importância, para o educador, do conhecimento que ele pode obter a respeito dos estudantes enquanto estes trabalham e ele próprio dialoga com eles. Tais condições fazem com que os educadores considerem como “normal” a separação entre os momentos de ensino e os de comprovação/avaliação. Existem tarefas e tempos para ensinar e, ao lado, separados no tempo e quanto a procedimentos empregados, outros momentos para comprovar (SACRISTÁN, 1998). Essa avaliação, desintegrada da aprendizagem, acaba perdendo seu valor formativo que poderia se encontrar no diálogo crítico entre professor e aluno. Elliot (1990), por outro lado, entende que, em um modelo crítico,

[...] a avaliação da compreensão — refere-se a um tipo de aprendizagem de qualidade e o ensino não são atividades separadas. O professor fomenta aprendizagem compreensiva dando acesso aos alunos/ as ao diálogo crítico sobre os problemas que encontram ao realizar as tarefas. Este tipo de avaliação **faz parte do processo de aprendizagem**, e não é apenas uma atividade final, centrada nos resultados de aprendizagem. (SACRISTÁN, 1998, p.339 – grifos nosso)

Assim, considerando que a avaliação formativa consiste em um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem que tem por fim garantir, aprimorar e redirecionar tal desenvolvimento, ou seja, dar condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso é que se justifica a integração da avaliação (SILVA, 2006).

Uma das formas de se efetivar uma avaliação indissociável do processo de ensino-aprendizagem é entendê-la como um processo natural de se obter informações sobre o que acontece relativamente ao ensino e aprendizagem, utilizando para isso múltiplos recursos e

não estabelecendo necessariamente procedimentos formais de avaliar. Dando, enfim, uma estrutura mais informal à avaliação. Mais do que algo que se serve de procedimentos especiais, ela deve ser uma atividade que descansa nas capacidades — naturais e adquiridas via formação — do professor para compreender a situação, as reações dos alunos, os traços significativos de como executam as tarefas, o nível de suas realizações, as dificuldades que vão encontrando e o esforço que fazem (SACRISTÁN, 1998).

Ao privilegiar a avaliação contínua, o professor pode avaliar o comportamento, os comentários e as reações dos alunos, orientando-os de forma individualizada. Assim, é necessário utilizar estratégias diversificadas de avaliação, como, por exemplo: trabalhos individuais, debates e trabalhos em grupo que permitam ao docente atuar como observador - participante. O professor, ao mesmo tempo que está atento ao modo como os alunos resolvem os problemas/atividades, registrando os comentários e as discussões dentro do grupo de trabalho e o próprio comportamento do aluno quando executa as tarefas, podendo assim interagir com os alunos, no sentido de ajudar assim que as dificuldades surjam, na tentativa de superação imediata através de estratégias e/ ou atividades diferenciadas.

Nessa perspectiva, a avaliação não ocorre apenas no fim de uma etapa de ensino, mas, fundamentalmente, durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação, mais do que servir para emissão de juízo de valor, serve de ajuda ao aluno a orientar-se com base nos sucessivos *feedbacks* que lhe são fornecidos ao longo do processo de aprendizagem.

Assim, para Hadji (1992), a avaliação passa a ter objetivos fundamentais: a) verificar se os dispositivos pedagógicos utilizados pelo professor são adequados; b) verificar como as aprendizagens estão se efetivando; c) proceder a regulações adequadas e permanentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma a introduzir eventuais alterações ou ajustamentos com vistas ao seu aperfeiçoamento. Tais objetivos, por sua própria natureza, só serão possíveis de serem atingidos se houver a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

A articulação deste processo na prática pedagógica dos professores visa, sobretudo, o aperfeiçoamento e enriquecimento das aprendizagens. A avaliação é uma das componentes fundamentais da prática pedagógica, funcionando de modo sistematizado e interrelacionado com todas as outras componentes, pois, como refere Zabalza (1987), é um processo que está num processo e um sistema que está num sistema. Por isso, ao se falar de avaliação, não se fala de um ato pontual ou singular, de um momento que se destaca da aprendizagem e do ensino; mas a referência é feita a um conjunto de fases, ordenadas sequencialmente —,

portanto, tem-se um processo — e que atuam integradamente — são, por isso, um sistema. Assim, a avaliação formativa ocorre continuamente, o que não lhe retira o caráter sequencial — de processo —, pois, como já discutido anteriormente neste trabalho, a recolha de informações pelo professor sobre a aprendizagem dos alunos segue um movimento circular, de coleta de dados, interpretação, estabelecimento de novos passos para o ensino-aprendizagem. Também essa aferição se dá em passos/fases que se levam mutuamente em conta — verificar o progresso obtido, ou não, entre uma e outra fase.

Mais que isso, o até aqui exposto sustenta a afirmação de que o processo avaliativo não se separa, mas faz parte, do processo de ensino-aprendizagem. Não é um apêndice deste, mas, está nele; é um sistema que está no sistema, tem seu papel no conjunto de componentes do ensino como um todo.

Ademais, assim como não se pode acondicionar em gavetas simples uma realidade muito complexa, não é possível, ao avaliar, reduzir com rigor o trabalho realizado por uma pessoa a um número. Acrescente-se: para se ter rigor na avaliação, é preciso fazer o uso de estratégias diversificadas; a observação pode levar a enganos se não se levar em conta a explicação do próprio envolvido, o que aponta para a necessidade do diálogo docente-discente para uma avaliação eficiente e justa; o ideal seria que no processo de avaliação houvesse, também, a intervenção de diferentes avaliadores, já que nele existem muitos fatores subjetivos que condicionam a apreciação. As valorações que duas pessoas fazem do mesmo fato, do mesmo trabalho, podem ser diferentes. Assim, o contraste de opiniões favorece o rigor.

Diferentemente, James (2006) entende que o uso da avaliação formativa não requer necessariamente o emprego de várias estratégias, visto que é no próprio decorrer da aprendizagem que as realizações dos alunos devem ser observadas e utilizadas para corrigir sua forma de proceder. Através da observação e análise que se faz diariamente em aula pode-se tirar todo tipo de informação, defende Cardinet (1986).

Na mesma perspectiva de Guerra (2003), todavia, consideramos, sim, necessária a diversificação das estratégias e métodos de recolha de dados, afirmando que essa variedade permite avaliar de modo mais amplo, no nível do currículo, e também compreender melhor a diversidade dos estudantes que hoje está presente nas salas de aula, impedindo que o professor faça juízos equivocados do educando (FERNANDES, 2005; GIPPS, 1998; VALADARES e GRAÇA, 1998). Ainda nessa compreensão, Cronbach (1982) observa que, quanto mais informações se tiver sobre o objeto avaliado, mais condições se terá de compreendê-lo para que assim se possam tomar as decisões necessárias à trajetória do fazer avaliativo e da prática

educativa na sua totalidade (SILVA, 2006). Essa afirmação corrobora o argumento de que o uso de um mesmo instrumento de avaliação por inúmeras vezes “não permite ver o aluno sob todos os ângulos e pode induzir no professor juízos incorretos acerca do aluno” (VALADARES e GRAÇA, 1998, p.67).

Contudo, ao se defender a variedade de estratégias avaliativas, defende-se também a necessidade de muito cuidado ao empregá-las, pois, elas não forem utilizadas com o fim de se constatar as dificuldades dos educandos tendo em vista a superação das mesmas, “continuar-se-á orbitando o mundo da nota, da lógica classificatória” (VASCONCELLOS, 2005, p.79).

Também se reconhece que é preciso escolher estratégias de avaliação que forneçam uma informação mais significativa e que sejam mais facilmente integráveis ao processo de ensino e aprendizagem. Devem-se, assim, buscar métodos que permitam avaliar a capacidade de aprender e que possam revelar o potencial do aprendiz, indicando funções cognitivas que podem ser desenvolvidas e enriquecidas (DEPRESBITERIS, 2007).

A formulação metodológica destes procedimentos integrados se estabelece, por exemplo, quando é preciso acumular informações acerca dos alunos durante um período de tempo, fornecê-las a outros professores ou informar aos pais. Essa decisão se justifica pela verificação de Sacristán (1998) de que a avaliação integrada pode ter maior valor informativo para os docentes do que os resultados da avaliação separada do processo.

Com o até aqui exposto, evidencia-se que a avaliação não pode converter-se num ato isolado, que se realiza uma vez terminada uma unidade de ensino e/ou a formação. Se isto ocorrer, a avaliação pode não ser rigorosa, mesmo porque as variáveis que constituem esse momento, de acordo com Guerra (2003) são tão numerosas e tão potentes que impossibilitam a garantia da validade dessa articulação. Assim, a avaliação deve ser contextualizada e levar em consideração as condições em que se produz o ensino. Ela não é, portanto, um fenômeno estranho, sobreposto e descontextualizado (GUERRA, 2003).

Logo, é imprescindível que ela seja contínua, para poder acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na rotina escolar e, desse modo, sempre informar o professor e o aluno acerca do que vem acontecendo nas suas interações pedagógicas (SILVA, 2006). Da mesma forma, faz-se necessário também que seja realizada pelos agentes que partilham a prática com os avaliados, o que pode assegurar que as aprendizagens vão efetivamente se realizando à medida que a formação avança e no mesmo local em que esta se verifica, conforme pondera Guerra (2003).

Vê-se, por conseguinte, que uma avaliação com função formativa — a serviço das aprendizagens — não pode ser pontual, como é a avaliação somativa, que se dá em momentos de terminalidade de ensino-aprendizagem, quando não há mais o que fazer para consertar a situação, a aprendizagem e ensino relativos ao conteúdo avaliado. Para ser formativa, a avaliação tem que ser constante, fluir permanentemente com o ensino e a aprendizagem.

Uma avaliação dessa natureza encontra sua defesa no senso comum, bem como em paradigmas de investigação que tenham como primeira preocupação melhorar as práticas reais de educação (SACRISTÁN, 1998).

Outra perspectiva, mais ampla, é a de que esta integração “permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação” (FERNANDES, 2005, p. 78). Assim procedendo o educador, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino. Portanto, uma avaliação de caráter regulador implica uma adequada integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, e esta integração será favorecida se as tarefas propostas forem capazes de abranger três funções que ocorrem, frequentemente, em distintas dimensões pedagógicas: integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; constituir como meio privilegiado de aprendizagem; e ter associado um processo de avaliação, conforme explicita Fernandes (2005).

Além disso, é através da integração proposta que se torna possível abranger uma grande variedade de domínios do currículo — ao contrário do que normalmente acontece com a avaliação psicométrica—, e, com ela, ver-se-á mais uniformidade e mais equilíbrio entre as finalidades do currículo, o ensino e a avaliação.

Um aspecto muito importante da regulação das aprendizagens ora em discussão está em que ela contribui para o desafio cognitivo e promove processos que fortalecem os esquemas de aprendizagem e os saberes (PERRENOUD, 1999b). Daí, uma avaliação reguladora ter, obrigatoriamente, implicações nas aprendizagens futuras, observa Stobart (2006).

Mesmo no contexto de avaliação reguladora, contudo, adverte-se que nem toda atividade gera automaticamente aprendizagem, o que não recomenda simplesmente multiplicar o número de atividades, mas estimular o aluno para a regulação dos seus processos de pensamento e aprendizagem.

Outro aspecto importante que teóricos têm apontado, no tocante ao acerto e à validade das interpretações realizadas pelo professor sobre as informações que ele obtém por meio da

avaliação, é a necessidade de se ver como imprescindível aperfeiçoar a competência dos educadores, seu conhecimento do conteúdo pedagógico, seu entendimento de como as pessoas aprendem — o que é objeto da teoria das aprendizagens (BIGGS, 1977; SHULMAN, 1987 apud JAMES, 2006). Assim, eles poderão mais facilmente realizar as apreciações acertadas sobre seus alunos (SACRISTÁN, 1998).

Todavia, ao lado dessa legítima preocupação, deve-se também levar em conta se as atividades concretas de aprendizagem possibilitam a expressão adequada dos educandos: as informações que se podem obter dependem de a atividade pedagógica permitir que se manifestem uns traços ou outros dos alunos, no trabalho acadêmico, nas relações pessoais. Consequentemente, pode-se afirmar que a integração do avaliar ensinar e aprender está na dependência da natureza das tarefas acadêmicas que se praticam e da habilitação docente, além dos objetivos para a avaliação que estiverem em jogo.

A utilidade pedagógica da avaliação também depende, assim, da metodologia que se utiliza para realizar e expressá-la. Na integração da avaliação no processo de ensino - aprendizagem, os dados mais ricos, relativamente à informação que pode o educador obter e emitir, não são os de caráter quantitativo ou as classificações numéricas. Aliás, na realidade, todo e qualquer processo de avaliação tem um caráter qualitativo por se tratar de valorizar, julgar ou atribuir valor (ÁLVAREZ, 1985 apud SACRISTÁN, 1998); o que acontece é que o resultado desse processo pode pautar-se num número ou num julgamento de outra ordem, com adjetivos ou expressões diversas (SACRISTÁN, 1998).

Ainda acerca da utilidade pedagógica do processo avaliativo, Coll (1987) atribui a esta duas funções pedagógicas: ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos mediante aproximações sucessivas e permitir determinar o grau em que se obtêm as intenções do projeto educativo/didático (BARREIRA, 2001a).

Nessa perspectiva, lembramos Minder (1986), ao afirmar que a avaliação deveria proporcionar ao professor uma reflexão pormenorizada sobre algumas questões cruciais:

como reajustar, por um lado, a aprendizagem dos alunos que não atingiram o objetivo, cuja modificação comportamental se operou pouco, ou não se operou? Como revestir e enriquecer, por outro lado, a competência dos alunos que dominam o objetivo, que se revelam agora capazes de utilizar eficazmente o seu novo saber-fazer? (apud BARREIRA, 2001a, p.81)

Adquire grande relevância, ainda, o fato de que a avaliação articulada ao ensino-aprendizagem concebe o aluno como um ser que está aprendendo; é “globalizadora” e “holística”, pois levam em conta vários aspectos do processo (SACRISTÁN, 1998, p.342);

inclui todas as atividades dos professores e alunos e ocorre de forma contextualizada. É importante enfatizar que tal avaliação concebe, portanto, a aprendizagem como algo que está ocorrendo, que no futuro podem melhorar, diferentemente da avaliação somativa, neste sentido voltada para o passado: o discente aprendeu/ não aprendeu e chegou ao ponto final, ou seja, certificação ou não; classificação; sucesso ou exclusão.

Ao invés dessa avaliação fechada em si mesma e pautada em algumas questões sobre alguns aspectos do conteúdo ensinado e/ou aprendido, propõe-se uma outra, a qual considera que, na verdade, “são incontáveis os espaços tempos nos quais se aprende ensina, em múltiplas redes cotidianas nas quais conhecimentos são criados e trocados” (ALVES, 2001, p. 8); que “aprendemos ensinamos nos múltiplos cotidianos em que vivemos” (SANTOS, 1995) e, entre eles, “o da escola, o qual muitos não conseguem ver que é um espaço de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras” (p.9), daí a necessidade de diversificar as estratégias avaliativas e de buscar empreender a articulação ensino-aprendizagem-avaliação, em constante diálogo, professor-aluno e escola-contexto social.

O conhecimento global dos educandos requer do educador uma relação de diálogo aberto com eles como meio de conhecer e compreender os problemas, circunstâncias, trabalho escolar de cada um. Engloba a observação dos professores, a discussão em sala de aula e a análise dos trabalhos dos alunos de maneira geral (BOSTON, 2002), o que implica uma variedade de estratégia avaliativa. Já segundo Nevo (1998, p. 94), “a avaliação deve ser a base para o diálogo, e não a origem de descrições assertivas, unilaterais e de julgamentos autoritários”. Pode-se vislumbrar uma relação dialética entre diálogo e avaliação na sala de aula, devendo ambos favorecer-se mutuamente, já que a avaliação pode ocorrer, assim, realmente integrada aos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe aos avaliadores tornarem-se participantes construtivos nos diálogos educacionais.

Sabe-se, porém, que mudar os processos de avaliação das aprendizagens demanda uma concepção de aluno como um ser crítico, criativo e participativo (FERNANDES, 2003). Pressupõe que se compreenda o ensino como um espaço de diálogo, participação, autonomia e reflexão por parte dos educadores, bem como dos estudantes. Necessita que a avaliação deixe de ser considerada como processo separado do ensino e aprendizagem, passando a ser vista como propiciadora desta.

Da mesma forma, os avaliados devem também passar a participar na decisão sobre o sentido e o desenvolvimento do processo, discutir seus critérios, a sua aplicação e o

consequente resultado, o que exige um diálogo sincero e aberto, não meramente formal, e sem lugar a embustes, alerta Guerra (2003).

É necessário, ainda, compreender que a avaliação é um fato social de responsabilidade da instituição como um todo. Pode consistir num processo clarificador e de tomada de consciência coletiva dos professores e das escolas quanto ao desempenho dos sistemas educativos (FERNANDES, 2007), portanto, não convém ser concebida como de responsabilidade de uma única pessoa (GUERRA, 2003; MÉNDEZ, 2007). Guerra (2003, p. 20) resume a questão afirmando que “Avaliar bem significa melhorar a prática da formação”.

Numa perspectiva individualista, diferentemente, o que se passa com os outros tem pouca importância. Cada um trata de si mesmo, sem uma preocupação de caráter social. Evidencia-se, claramente, um erro que empobrece a avaliação em particular e a instituição em geral. E, o que é mais grave, a formação integral do educando fica comprometida em seus aspectos éticos e comunitários, dando lugar a uma concessão à ideologia da competição, predominante na atual ordem econômico-social, ao invés da educação voltada para a convivência colaborativa. A avaliação classificatória pode, portanto, ratificar os valores de desigualdade e competição.

Defendemos que a avaliação pode e deve converter-se num fórum de debate que ajude a instituição a melhorar a formação dos seus profissionais e as práticas que estes realizam. Consequentemente, o processo avaliativo torna-se uma questão de todos e para todos. Deixa de ser uma prática que leve ao individualismo e à competitividade, mas se põe a serviço do desenvolvimento da prática educativa. Essa mudança requer “uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e a sua melhoria” (GUERRA, 2003, p.20), já que o questionamento, a reflexão e a compreensão da prática é o caminho mais seguro para que se melhore a mesma.

Considerando que a prática contém elementos que dependem do contexto organizacional e da gestão, também se entende como imprescindível exigir dos responsáveis as condições necessárias para que tal melhoria seja possível.

Entende-se que um dos entraves à plena satisfação dessas demandas relativas à articulação e melhor qualidade do ensino, aprendizagem e avaliação esteja em um discurso vulgarizado que ainda afirma que, para se realizar tarefas de formação, não são necessários conhecimentos específicos, sobre ensino e aprendizagem; acredita-se, nessa visão, que o ensino, por si só, produz uma aprendizagem automática (GUERRA, 2003). Contudo, considera-se isto um equívoco, partindo do pressuposto de que as operações mentais que

favorecem a apropriação ativa do conhecimento dependem de uma intervenção do professor, intencional e planejada, isto é, o caminho para a construção autônoma do conhecimento precisa ser estruturado e orientado pelo professor (BECSKEHÁZY e MELLO, 2011), que precisa ser competente para fazer tal intervenção, planejamento, estruturação e orientação. O referido discurso também considera a avaliação como um processo elementar, que consiste em perguntar por que motivo as pessoas terão ou não aprendido (GUERRA, 2003).

Daí Bolívar (1995) entender, ser necessário que o professor tenha uma formação específica como docente, e Guerra (2003) questionar: Como é possível avaliar atitudes, quando não se sabe em que consistem e como se desenvolvem?

Na mesma perspectiva, e levando em conta a natureza complexa própria da avaliação, explicita-se também a necessidade de se considerar as múltiplas dimensões do ensino nas distintas áreas do conhecimento. Assim, para que o educador possa estabelecer parâmetros de avaliação nas diferentes disciplinas, deverá refletir acerca dessas questões. Ele necessita ter clareza e amplo conhecimento que ultrapasse o significado comum de “avaliar” e “aprender” e que busque o que é fundamental aprender, na contemporaneidade, para a população estudantil do nosso tempo, o que exige contínua formação docente (HOFFMANN, 2006).

Compete, portanto, à instituição escolar encarar a docência como uma dimensão fundamental da prática profissional. E é imprescindível, por conseguinte, dispor-se de mecanismos que propiciem uma adequada formação docente como consequência de processos rigorosos, concebidos e desenvolvidos com base em pressupostos didáticos (GUERRA, 2003; MÉNDEZ, 2007). Assim, compreende-se que a avaliação para as aprendizagens deve relacionar-se, para os professores, a uma habilidade profissional essencial; necessita-se, para que isso ocorra, um conhecimento profissional que os capacite a planejar a avaliação; observar aprendizagens; analisar e interpretar as evidências de aprendizagem; dar *feedback* e oferecer condições para a autoavaliação (BROADFOOT; DAUGHERTTY; GARDNER; HARLEN; JAMES; STOBART, 2002).

Já no campo dos métodos avaliativos de que o professor dispõe, compreende-se o informal como o que melhor se enquadra na trilogia avaliação-ensino-aprendizagem e/ou nas situações em que se tem a pretensão de desenvolver uma avaliação com caráter exclusivamente formativo. A justificativa para essa posição repousa no contato cotidiano que os professores têm na sala de aula com os alunos, no qual conscientemente obtêm informações, observam-lhes o progresso, valendo-se de procedimentos que não consistem em técnicas rigorosas, mas sim eficazes meios de conhecimento. Pode-se dizer que se adquire

todo este “diagnóstico” de pessoas e processos por meios informais (SACRISTÁN, 1998) e que “as estratégias de avaliação informal são parte singularmente importante do repertório de habilidades (profissionais) que os professores/as têm” (GUERIN, 1983 apud SACRISTÁN, 1998, p.346).

Soma-se a isto que um ambiente educativo no qual haja uma boa comunicação possibilita ao docente dispensar as avaliações formais, pelo menos na maioria das vezes. Por outro lado, quando não existe interação e a comunicação não vai bem, a falta de informações diretas acerca da aprendizagem discente é camuflada com a aplicação de avaliação formal, dissociada do ensino e aprendizagem, denuncia Sacristán (1998).

Há também a vantagem de que na realização de uma avaliação naturalmente integrada ao ensino e aprendizagem, o educador pode utilizar variadas estratégias, dependendo de como conduz seu trabalho e de como o acompanha.

É preciso, enfim, mudar a concepção que se tem de avaliação formal como único meio de conhecimento a respeito do aluno e de sua aprendizagem. Consideremos um simples fato, que é decisivo, na concepção, ainda, de Sacristán (1998, p.351):

[...] só as informações obtidas pelos professores (a maioria delas por via da avaliação informal), de acordo com seus esquemas de apreciação e no transcurso da ação, são as que, certamente, eles utilizam com mais acerto como informação orientadora do curso que os acontecimentos seguem em aula, acomodação do processo didático, elaboração de julgamento dos alunos.

Convém, neste ponto, explicitar que não se desconsidera o uso das avaliações formais: cada um desses processos tem suas contribuições para o ensino e aprendizagem, e devem-se levar em conta os propósitos para os quais eles são utilizados (STIGGINS, 1994 apud BRUALDI, 1998).

A necessidade de mudança nas práticas avaliativas que decorre do que se expôs até aqui requer que as consideremos como sendo, também, interdependentes de outros aspectos do ensino, os quais também devem ser considerados nessa mudança, como elenca Fairbain (1988):

revisar os fins da escola e os objetivos do currículo; reconsiderar como avaliamos, como obtemos a informação e como a apresentamos; estabelecer uma política coerente da escola como unidade organizativa; que os professores tenham responsabilidade de tutoria para o conhecimento do aluno como ser global; mudanças de métodos de ensino que permitam variedade de atividades; existência de espaços adequados para reuniões e contatos com os alunos. (SACRISTÁN, 1998, p. 348)

Afinal, se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino, aprendizagem e avaliação como uma relação entre sujeitos na qual, cada um a seu modo e com determinado papel, esteja envolvido na construção de seu conhecimento.

É oportuno lembrar que, para dar início a esta nova prática educativa, há duas condições prévias: comunicação profunda entre professor e aluno, para que seja possível conhecimento entre ambos; esforço para evitar separar o tempo de ensinar e aprender dos momentos de avaliação da aprendizagem (BOSTON, 2002). Quanto à comunicação, pode-se afirmar que é através dela que aumenta o conhecimento dos alunos e melhora a sua aprendizagem, uma vez que, com ela, o docente percebe as alterações a serem feitas no percurso do ensino com vistas à elevação da qualidade do processo ensino-aprendizagem (BOSTON, 2002; FERNANDES, 2005; BLACK e WILIAM, 1998b). Confirma-se deste modo que a avaliação realizada por meio da comunicação, particularmente através do *feedback*, contribui para que realize a integração que ora se defende (FERNANDES, 2005). O que pode impedir que isto se efetive é o fato de que não se atribui legitimidade científica ao conhecimento obtido pelo aluno e demonstrado na avaliação informal.

Também Allal (1986) valoriza a comunicação avaliador-avaliado, ao considerar que a orientação/*feedback*/ questionamento orientativo por parte do professor pode-se designar como uma estratégia de avaliação formativa centrada no processo de aprendizagem.

A segunda condição prévia acima apontada para uma nova prática educativa — o esforço para evitar a separação entre os tempos de ensinar, aprender e avaliar, propostos neste trabalho — pode ser muito bem resumida com a observação de Shepard (2001) de que ensino, aprendizagem e avaliação se confundem no mesmo processo de desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

A avaliação tem, como se viu, a tarefa de comprovar a aprendizagem realizada, mas também de explicar a razão pela qual ela não ocorreu. Essa explicação costuma atribuir a causa da ausência de aprendizagem exclusivamente à pessoa avaliada. É evidente que poderão existir causas imputáveis ao avaliado. No entanto, serão todas? Não haverá nenhuma responsabilidade dos docentes, da instituição e dos governantes que criam as normas e concedem — ou não — os meios? (GUERRA, 2003).

Pelo contrário: toda a complexidade do processo de ensino - aprendizagem e avaliação, todos os elementos intervenientes no mesmo (aluno, professor, contexto, família, formação docente, gestão...), enfim, tudo a que se referiu a respeito dessas múltiplas

dimensões patenteia que nem toda a responsabilidade da não aprendizagem deve ser atribuída ao aluno. Daí que a avaliação deve ser holística: se levarmos em consideração apenas a atitude, o esforço e a conquista da pessoa avaliada, corremos o risco de praticar uma avaliação domesticadora e falsificadora da realidade, segundo Guerra (2003). Dessa forma, para que haja uma avaliação a serviço da formação do aluno, deve-se considerar todos os elementos que interagem no ambiente da sala de aula — professor, aluno, tarefas, diálogo, estratégias, conhecimento — e que influenciam no ensino, aprendizagem e por conseguinte na avaliação e seus resultados.

A propósito, salienta-se que a verificação de qual a maneira como avaliamos permite clarificar nossas concepções sobre a sociedade e sobre a formação, sobre ensinar e aprender, sobre os papéis do educador e do educando, sobre o que, para que e como avaliar, sobre que tipo de indivíduo se quer formar. Poderíamos, assim, dizer a alguém: “Diz-me como avalias, e dir-te-ei que tipo de professor és [...]” (GUERRA, 2003, p. 17).

Ainda neste contexto, adverte Guerra (2003) que a avaliação [desvinculada das aprendizagens] determina a aprendizagem, no sentido de que o avaliado busca adaptar-se aos critérios de avaliação. Esse fato é tão potente que muitas vezes, dá-se mais importância ao sucesso na avaliação do que à própria aprendizagem. Diante dessa realidade, tem-se a medida da importância de se idealizar, projetar e realizar uma avaliação justa e enriquecedora.

Considerando, também, que o conteúdo da avaliação é complexo e globalizador, Guerra (2003) propõe que se façam alguns questionamentos, entre eles: Qual o objeto da avaliação? Ele diz respeito somente aos dados que a pessoa em situação de aprendizagem logrou memorizar? Devemos também avaliar as destrezas, os procedimentos e as atitudes? Constitui fato merecedor de destaque é que, ainda, se tem colocado ênfase na avaliação do conhecimento, em detrimento de outras dimensões da aprendizagem que são consideradas, do ponto de vista teórico, muito importantes. Como é possível não valorar a capacidade de comunicação? Como se pode não ter em conta a predisposição para um trabalho cooperativo? Como não dar importância à atitude ética face às tarefas e às pessoas? (GUERRA, 2003). Podemos acrescentar: como não avaliar as várias aprendizagens, propostas por Delors (1996), todas elas pilares do conhecimento?

Mais: tem sido observado que os processos centrais que ocorrem na sala de aula — ensino, aprendizagem e avaliação —, se desenvolvidos de forma tão articulada quanto possível, levarão todos os alunos a poder aprender com maior significado e profundidade. Pesquisa de Black e Wiliam (1998a), por exemplo, revela que os estudantes com maiores

dificuldades de aprendizagem são os mais favorecidos por essa integração, sobretudo se as práticas avaliativas tiverem um caráter realmente formativo.

Contudo, apesar de serem confirmadas as relações com expressiva melhoria das aprendizagens, essa avaliação não se tem difundido e concretizado na sala de aula (FERNANDES, 2011).

Pelo contrário, a avaliação ainda predominante nesse ambiente está mais orientada para a hierarquização e seleção dos alunos do que para uma ajuda à aprendizagem e acontece, principalmente, após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não se articulando esses três referidos processos nucleares das atividades que ocorrem na sala de aula, aponta Fernandes (2011).

Para que a avaliação dos alunos, sobretudo a que se verifica nas salas de aula, seja integrada a esses outros processos, é necessário pensá-la como uma questão eminentemente “pedagógica e didática” (COLL, MARTÍN e ONRUBIA, 2004; FERNANDES, 2011).

Fernandes (2011) enfatiza que os professores têm papel fundamental na melhoria de suas práticas pedagógicas ao contribuir para a necessária integração aqui proposta. Porém, é preciso levar em consideração o caráter complexo dos elementos de mediação e o fato de que “Além disso, dificilmente se pode pedir aos professores que concretizem uma integração que a própria teoria não foi ainda capaz de enquadrar devidamente” (FERNANDES, 2011, p. 11).

Para o autor em foco, os estudos acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação devem evoluir rumo ao entendimento da sala de aula como um sistema de atividade e, concomitantemente, como unidade de análise. Esse desenvolvimento metodológico permitirá olhar para a sala de aula de um modo mais holístico, fazendo a integração e relação entre os diversos processos que nela ocorrem.

Esse parece ser um desafio a ser enfrentado, visto que tal enfrentamento poderá contribuir para a resolução de alguns problemas vividos pelos professores no que tange a uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

2.5 As estratégias avaliativas a serviço das aprendizagens — “diversificar é preciso”

Nos últimos anos, intensificou-se no Brasil a reflexão sobre os diversos ângulos da educação oferecida às crianças e aos jovens, o que, inegavelmente, deve ser visto como ponto positivo, ou seja, o significado do que é ensinar, aprender e avaliar tem sofrido profundas alterações ao longo do tempo.

O desenvolvimento social e a investigação educacional afastaram o contexto da educação dos modelos tradicionais de transmissão do saber, pois neles o professor era a única fonte de conhecimento e o mesmo passa, agora, a assumir o papel de mediador entre o saber e o aluno; este último passou de “consumidor crítico a produtor criativo” do seu próprio conhecimento” (NUNES e MOREIRA, 2005, p.53).

Isso se deve à evolução da sociedade, que traz novas exigências à escola como um todo. A formação da pessoa, enquanto ser social e futuro profissional tem novo significado no atual contexto frente às novas demandas, no sentido de desenvolver nos alunos a “capacidade de formular e resolver problemas” (SANTOS, 2006, p.129).

Muitas das conquistas atuais referem-se ao salto qualitativo com relação à avaliação, ou seja, a evolução desse conceito do simples ato de “medir” para um amplo e significativo processo de “avaliar”, entendendo - se que a medida é um elemento, mas não suficiente, para garantir ensino - aprendizagem de boa qualidade. As medidas são uma forma de mostrar o quanto o aluno aprendeu e guiar o professor no acompanhamento desse processo, baseado no juízo de valor e na realização de ações de melhoria, ponto culminante da avaliação (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009); sem o entendimento do verdadeiro papel da medida na avaliação e de sua importância para a melhoria do ensino - aprendizagem, ela tem pouco sentido no processo educacional.

Nesta perspectiva, avaliar tem a ver com a **tomada de decisão** para o progresso das ações em vários níveis: sala de aula, currículo e instituição. Por isso as estratégias de avaliação merecem grande atenção na sala de aula, inclusive no seu uso pelo professor.

Torna-se inegável que este novo século tem conduzido a avaliação para além do ato restrito de mensuração. Paradoxalmente, contudo, em muitas sociedades, inclusive nos Estados Unidos e no Brasil, ainda tem sido proposto o uso de medidas — em particular as provas padronizadas — como único e exclusivo indicador da qualidade de sistemas de ensino e aprendizagem. Uma reflexão mais aprofundada sobre esta questão parece essencial para todas as sociedades que desejam equidade e qualidade de educação, alertam Stone e Vathsala (apud DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Destaca-se, atualmente, um aspecto bastante positivo: as transformações que a avaliação vem sofrendo, dessa cultura da prova — *testing* para a cultura da avaliação — *assessment*, pois esta pressupõe discussão mais ampla (VIANNA, 2005; DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). Neste contexto a American Evaluation Association (AEA), American Educational Research Association (AERA) e a Associação de Pais e Professores têm se

posicionado, destacando a importância de ponderar o rendimento dos alunos em testes padronizados com outros critérios igualmente relevantes (VATHSALA, 2009 apud DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Nesse ponto de vista, compreende-se a necessidade de que os educadores possam conhecer e utilizar diversas estratégias de avaliação da aprendizagem. Ou, como se referem Fernandes (1994a) e Depresbiteris e Tavares (2009), “diversificar é preciso”.

É providencial a ênfase na diversificação das estratégias avaliativas e na sua forma de uso, reconhecendo a sua importância para promover a aprendizagem significativa, de modo a conduzir o sistema à melhoria do ensino em seus vários níveis e apontando a relevância da avaliação reguladora e dos novos objetivos para o ensino. Portanto, é fundamental na contemporaneidade libertar a avaliação dos padrões tradicionais nos quais se enredou por muitos anos.

Pinto e Santos (2006) citam algumas posições assumidas ao longo de duas décadas:

[...] qualquer que seja o método, dever-se-ão incluir nele qualidades tais como [...], a capacidade para usar os conhecimentos e para abordar oralmente os temas e conhecimentos [...] Avaliar, seja na forma escrita, oral ou prática, não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um meio de obter informações nas quais se baseiam as ações futuras. (COCKCROFT, 1982, p. 122 apud PINTO e SANTOS, 2006, p. 22)

Acrescentam que se as expectativas mudam, novos processos de avaliação devem ser desenvolvidos (ROMBERG, 1989 apud PINTO e SANTOS, 2006) e que a riqueza de informação que resulta de formas variadas de avaliação não só é desejável como indispensável (NCTM, 1989/91, p. 233 apud PINTO e SANTOS, 2006).

Tudo isto, porque a avaliação deve ser mais do que um teste final do ensino para verificar qual o desempenho do aluno em certas condições. Precisa ser parte integrante do ensino, que informa e orienta os professores a tomarem decisões. A avaliação, neste entendimento, não deve ser apenas feita sobre os alunos, mas, sobretudo, para os alunos, orientando e melhorando a sua aprendizagem (NCTM, 2000, p. 22 apud PINTO e SANTOS, 2006).

Ressalta-se, pelo exposto, ser inquestionável que a avaliação em nossos dias seja encarada em perspectiva mais ampla, englobando todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no acompanhamento e no desenvolvimento integral dos educandos.

No entanto, inúmeros estudos apontam que, ainda no presente, as práticas avaliativas dos professores se coadunam com aquelas que estão sendo atualmente questionadas (PINTO,

e SANTOS, 2006). Ou seja, a avaliação, especificamente, os tradicionais testes padronizados, ainda se mantêm na prática pedagógica de grande número de educadores, como único meio de se aferir a aprendizagem.

Assim considerando, este capítulo objetiva apresentar, discutir e analisar algumas estratégias avaliativas que permitem construir, de forma consciente, a visão holística do aluno.

Há vasto leque de opções de estratégias, todavia escolhemos apenas cinco: o teste em duas fases, o *portfólio*, a autoavaliação o conselho de classe e a observação. Esta opção assentou-se em quatro preocupações elencadas por Pinto e Santos (2006).

a) Serem instrumentos que permitem cobrir diversos modos de trabalho; b) dirigem-se a diversos aspectos da competência do aluno; c) serem formas possíveis de levar à prática uma avaliação reguladora das aprendizagens, nomeadamente favorecendo a auto-reflexão e auto-regulação e, em simultâneo, serem adequados a objetivos somativos. (PINTO e SANTOS, 2006, p.131).

Alerta-se neste ponto, que as estratégias são fundamentais, mas não suficientes para esse processo, isto é, nenhuma estratégia, por si só, é capaz de responder às exigências educacionais. Todas as estratégias têm potencialidades e limitações.

Neste sentido, preconiza-se, no presente trabalho, a necessidade do uso de vários instrumentos e estratégias de avaliação, não se defendendo o uso exclusivo de nenhum deles, mas que, para além dos citados, outros possam ser usados. Propõe-se, sobretudo, que eles estejam a serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos.

2.5.1 O teste em duas fases

Como o próprio nome indica, esse teste é realizado em duas etapas: a primeira, na sala de aula, em tempo limitado e a segunda, fora da sala de aula. A estratégia em pauta foi inspirada nas ideias de Van der Blij (PINTO e SANTOS, 2006).

Na primeira fase, o teste é resolvido pelos alunos em sala de aula, com uso ou não de consulta. O educando é livre para escolher as questões que achar conveniente, sendo incentivado a responder a todas elas, mesmo que de forma menos aprofundada. O desejável é que a primeira metade do teste apresente perguntas de curtas respostas e a segunda, de desenvolvimento ou de ensaio.

Após essa atividade, o professor recolhe os testes, comenta as respostas dadas pelo aluno na primeira fase e faz anotações sobre a qualidade do trabalho realizado. A seguir, são devolvidos os testes para os alunos, dando-se início à segunda fase. Os discentes, de posse das informações registradas na referida estratégia de avaliação e do *feedback* dado pelo professor,

voltam a trabalhar no teste, de forma autônoma, num período de tempo previamente estabelecido.

Em seguida, o aluno entrega novamente o trabalho para o docente. Cabe ao estudante decidir em quais questões vai voltar a trabalhar, podendo fundamentar a sua opção nos comentários elaborados pelo professor.

Concluídas as duas fases, é possível a este último, dar o seu parecer, que recairá sobre três aspectos: “a) a qualidade da primeira fase; b) a qualidade da segunda fase e c) evolução do aluno” (PINTO e SANTOS, 2006, p.132).

A partir de muita experiência na utilização dessa estratégia, de acordo com Pinto e Santos (2006), já se é capaz de elencar algumas questões que surgem por parte dos professores e alunos, quando o usam pela primeira vez.

O primeiro ponto que emerge é a possibilidade de os educandos não resolverem a segunda fase do teste. Podem, inclusive, copiar as respostas dos colegas, e isso estará fora de controle do professor. Todavia, o uso dessa estratégia de avaliação está pautada na lógica da confiança e da responsabilidade (PINTO e SANTOS, 2006). É nessa base que se assenta.

Portanto, esse risco tende a desaparecer à medida que a relação de honestidade entre professor e aluno for reforçada. Estudos desenvolvidos fortalecem essa convicção de que, com a continuação do processo, os alunos compreendem o sentido subjacente ao emprego da referida estratégia (PINTO e SANTOS, 2006).

Ressalta-se, ademais, que as informações recolhidas através desses testes são apenas parte dos elementos de que o professor dispõe. Se o mesmo se deparar com resultados não esperados, contrariam - se as expectativas que ele tem face da imagem construída, do aluno, evidenciam-se que o ideal é também fazer arguições para descobrir como foi feita a avaliação e por que se fez assim. Partindo do pressuposto de que a segunda fase do teste possa não ter sido realizada pelo próprio aluno, dois cenários são possíveis: “ou ele não aprendeu e, portanto, não é capaz de explicar [...] ou ele aprendeu, e é capaz de explicar” (PINTO e SANTOS, 2006, p.133). Neste último caso, houve aprendizagem, foi atingido o objetivo primordial de todo o processo.

Outra questão apontada pelos professores e que os preocupa é a possibilidade de este instrumento acentuar as diferenças socioeconômicas e culturais entre os alunos, pelo fato de a segunda fase do teste ser realizada fora do âmbito da escola. Alguns poderão ter apoio pedagógico de outras pessoas patrocinadas pelos pais, ou mesmo se beneficiarem de os pais

terem o nível de escolaridade diferente de outros, bem como do uso das novas tecnologias a que nem todos têm acesso.

Há que se encontrar, contudo, por parte do educador, uma solução. Esta poderia ser um *feedback* que vá além do proporcionado através da escrita avaliativa da primeira fase do teste. Assim, o professor deve disponibilizar-se a discutir e apoiar cada aluno, para que a disparidade do acesso às informações e da ajuda que os alunos recebem seja suprida pelo *feedback* contínuo do educador.

Vale salientar, ainda, que, em todo processo avaliativo, faz-se necessário que “as regras do jogo” sejam claras para ambas as partes envolvidas. Também por isso, é indispensável que os alunos sejam informados sobre a sua evolução da primeira fase para a segunda.

Além disso, ao propor esse tipo de estratégia avaliativa, o professor pode deparar-se com algumas dificuldades na elaboração do teste, sendo, portanto, imprescindível o *feedback* também na primeira fase: os alunos apresentarão na mesma algumas barreiras iniciais na compreensão do que lhes é proposto. Sanando estas pelo *feedback*, o docente irá também se orientando quanto à formulação dos testes.

Resultado de alguns estudos acerca da estratégia desenvolvidos em Portugal através do Projeto MAT – Inovação Curricular em Matemática, abrangendo o 3º ciclo, por Abrantes et al. (1997), que utilizaram pela primeira vez esse instrumento. Em seguida, o mesmo foi estudado em maior profundidade por Leonor Cunha Leal (1992), tendo como fonte inspiradora o Hewet Project (DE LANGE, 1987), desenvolvido na Holanda e posteriormente, por Martins et al. (2003); por Hugo Menino (2004), com estudantes do 2º ciclo e por Cláudia Nunes (2004), com alunos do 3º ciclo (PINTO e SANTOS).

Os estudos, realizados em países diferentes – Portugal e Holanda segundo Pinto e Santos (2006), demonstram que o uso dos testes em duas fases oferece contribuições significativas ao processo de aprendizagem. Dentre os aportes, podem-se elencar os citados por Pinto e Santos (2006, p.134), com base nos autores abaixo:

- a) essa estratégia possibilita aos alunos a oportunidade de raciocinar, aponta De Lange (1987);
- b) apoiando-se no *feedback* do professor, o discente pode reorientar e desenvolver as suas estratégias de resolução, segundo Leal (1992);
- c) a segunda fase permite que o aluno volte a refletir sobre algumas das questões colocadas, contribuindo, desse modo, para que a avaliação seja ela própria um meio de aprendizagem, de acordo com Leal (1992) e Menino (2004);
- d) cria-se um novo momento de aprendizagem no qual a autonomia e a autoavaliação são

incentivadas, afirma Pinto e Santos (2006); e) os comentários que o professor faz na primeira produção do aluno contribuem para o trabalho a se realizar na segunda fase e promovem maior aproximação entre alunos e professor, observam Martins et al. (2003); f) o “erro” é considerado como possibilidade de realizar novas aprendizagens, segundo Menino (2004); g) o fato de existir nova fase do teste permite desenvolver novas aprendizagens, acrescentam Pinto e Santos (2006).

Considerando tudo isso, podemos afirmar baseados nas pesquisas realizadas por esses estudiosos, ser o teste em duas fases uma estratégia que, enquanto se desenvolve, constitui-se em nova fonte de aprendizagem e que, ao seu término, pode ser visto como tendo a função somativa da avaliação e/ou respondendo a um objetivo de natureza somativa. É possível, também, inferir que as características desse instrumento adéquam-se ao desenvolvimento de capacidades de nível superior, contribuem na melhoria do desempenho do aluno e causam menor estresse e angústia, quando comparadas aos momentos formais de avaliação.

No entanto, além dessas facetas, outra se sobrepõe às demais, pela importância que apresenta: “desenvolver um teste em duas fases pressupõe encarar, sobretudo, a avaliação como parte integrante do processo de ensino - aprendizagem” (PINTO e SANTOS, 2006, p.140), devendo ser desenvolvida num clima de ajuda, respeito e confiança mútua.

2.5.2 O portfólio

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (Paulo Freire, 1997, p. 64)

As atuais transformações da sociedade, com suas novas demandas, e a pesquisa em educação: — conforme ressaltado anteriormente, inclusive no Capítulo I deste trabalho — mudaram os tradicionais papéis dos professores e alunos, os quais passaram a partilhar a responsabilidade pela aquisição, construção e reconstrução do conhecimento. Compreendemos ser nessa perspectiva que Paulo Freire afirma a necessidade de os discentes participarem de seu processo de avaliação.

Requiere-se, hoje, que os professores re-examinem as suas práticas face aos novos desenvolvimentos e adotem estratégias e procedimentos condizentes com os mesmos, na busca de uma aprendizagem significativa para os jovens e as crianças de nossos dias. Assim, entende-se que o uso de estratégia como o *portfólio*, no processo ensino-aprendizagem e avaliação, esteja em consonância com o pensamento atual, pois possibilita ao aluno

oportunidades para refletir, diagnosticar suas dificuldades, autoavaliar o seu desempenho e autorregular a sua aprendizagem (NUNES e MOREIRA, 2005; PINTO e SANTOS, 2006).

Parte-se da perspectiva de que a avaliação dos alunos deve considerar, de modo integrado, uma variedade de aspectos relativos à sua evolução nas diferentes disciplinas. Para que isto se torne possível, uma das ideias propostas nos últimos anos é o recurso à construção de *portfólios*.

Convém neste ponto esclarecer que o termo *portfólio* deriva do verbo latino *portare* – transportar, e do substantivo *foglio* – folha e tem designado a pasta que contém desenhos, fotos, textos, pautas de músicas, seja de profissionais diversos ou de alunos (NUNES e MOREIRA, 2005; PINTO e SANTOS, 2006). Em português, um dos significados dessa palavra é o de cartão duplo, um porta-folhas (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). O conceito de *portfólio* nasceu entre as artes, denominando o conjunto dos melhores trabalhos de um artista, ou seja, o *portfólio* do artista (desenhista, cartunista, fotógrafo).

No contexto educacional, o *portfólio* começou a ser usado na década de 1990, nos Estados Unidos, primeiro na Educação Infantil e posteriormente em outras etapas da vida escolar, incluindo o Ensino Superior, especificamente na Universidade Harvard, sendo ainda considerado elemento fundamental para avaliação do processo ensino-aprendizagem (SÁ - CHAVES, 2000; DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

A introdução do *portfólio* na educação americana está pautada na crença de que ele é ferramenta útil para a organização dos saberes e para demonstrar o processo de construção de pensamento, instrumento com potencial para proporcionar visão global e pormenorizada dos diferentes componentes do desenvolvimento de uma pessoa nas dimensões cognitiva, atitudinal, metacognitiva e afetiva (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009; VALADARES e GRAÇA, 1998).

Assim, essa ferramenta tem sido utilizada como mais uma opção entre as demais estratégias de avaliação nos diferentes níveis de escolaridade, particularmente na formação inicial e continuada de professores (PORTER et. al.; WADE & YARBROUGH, 1996 apud PINTO e SANTOS, 2006). É oportuno destacar que fazer uso do *portfólio* é mais que empregar outra estratégia de avaliação. “É um acto teórico” (SHULMAN, 1999 apud PINTO e SANTOS, 2006), pois tem subjacente um conjunto de pressupostos relativos à aprendizagem e à avaliação.

No Brasil, a sua prática tem sido crescente, podendo algumas experiências ser verificadas em várias áreas. Entre os pesquisadores que o usaram, podemos citar Villas Boas (2004, 2005), cujo experimento está voltado para a formação dos profissionais da educação.

Também se vê em Portugal a aplicação do *portfólio* no âmbito da formação de professores, o que não tem sido uma tarefa fácil, pois implica, segundo aponta Sousa (1998, p. 147), “uma planificação e organização rigorosa; uma revisão sistemática dos trabalhos dos alunos e dos porta-folios; e um cuidado muito especial a ter em conta com a seleção das tarefas a propor aos alunos.”

Evidencia-se que a utilização do referido instrumento em sala de aula é recente e que, ao se transportar a ideia de um conjunto das melhores obras do artista para a educação, surgem várias conotações.

O sentido usualmente atribuído no contexto educativo é o de coletânea diversificada de trabalhos realizados pelos alunos, com orientação do professor, ao longo de sua trajetória escolar: ano, semestre, trimestre, curso ou unidade de um curso (PINTO e SANTOS, 2006; DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009), de forma que possibilite uma visão alargada e detalhada dos diversos componentes do seu desenvolvimento (VALADARES e GRAÇA, 1998).

Esse instrumento se caracteriza e se define pela forma como é utilizado. De todo modo, contudo, pode-se dizer que um *portfólio* é muito mais que uma mera adição de elementos, pois resulta de um processo de seleção criteriosa e reflexiva sobre a aprendizagem enquanto construção do conhecimento, fazendo parte de um processo de avaliação que ensina ao educando avaliar e apresentar suas próprias produções. Em sua elaboração, acrescente-se, valorizam-se todas as etapas da aprendizagem (DEPRESBITERIS, e TAVARES, 2009). E mais: segundo Easley e Mitchell (apud VILLAS BOAS, 2004, 2005), os *portfólios* não podem ser vistos como simples coleções de trabalhos realizados pelos educandos ou considerados apenas como estratégia de avaliação, mas como eixo organizador do trabalho pedagógico.

O *portfólio*, que tem como finalidade básica fomentar uma série de produções do aluno ao longo do curso, constitui-se em peça única, cuja singularidade traduz-se no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas. É **instrumento de diálogo** entre educador e educando, elaborado e re-elaborado na ação, de modo a possibilitar novas formas de ver e interpretar um problema e agir em sua resolução (SÁ- CHAVES, 2000). Além disso, contribui para desenvolver o sentido de responsabilidade e os hábitos de reflexão por parte do aluno (VALADARES e GRAÇA, 1998; SÁ-CHAVES, 2000).

Para Sá-Chaves (1998, 2000, 2005), o *portfólio* tem a função estruturante e organizadora da aprendizagem e a função reveladora e estimulante dos processos de desenvolvimento pessoal.

Nunes e Santos (2005), por sua vez, atribuem ao mesmo três características essenciais: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdos e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende. No que tange à natureza longitudinal da avaliação, segundo Arrelano (2005), esta identifica os progressos experimentados e as dificuldades mais características dos alunos em um espaço temporal (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

É possível, ainda, encontrar diferentes perspectivas em relação a quem cabe a seleção dos trabalhos que irão compor o *portfólio*. Pode ser atribuída essa tarefa ao aluno, ao professor, à escola ou ser feita em conjunto: alunos e professores. Se tal escolha for realizada em conjunto, deve incluir em que condições, com que objetivos e qual o processo para avaliá-lo (VALADARES e GRAÇA, 1998; NUNES e MOREIRA, 2005; BARREIRA, 2001b), constituindo oportunidade de interação entre ambos.

Todavia, se concebemos o *portfólio* como **pertença** do aluno e como forma de potencializar a componente reflexiva, compete a ele a responsabilidade de selecionar os trabalhos, cabendo-lhe a decisão do que inserir em seu *portfólio* (LEAL, 1997; PINTO e SANTOS, 2006; MURPHY, 1997). Mesmo assim, considera-se imprescindível o apoio do professor, sobretudo aos alunos mais jovens, pouco experientes. Defende-se, também que essa elaboração deve ser efetuada no quadro de uma relação pedagógica interativa, baseada na confiança e no respeito mútuo, criando um ambiente facilitador de aprendizagem.

Cada produção selecionada deve ser acompanhada de reflexão pessoal que dê conta do significado que esse trabalho teve para quem o fez (BLACK e WILLIAM, 1998a; SÁ - CHAVES, 2000; PINTO e SANTOS, 2006). Ao final, o aluno deve incluir uma ponderação acerca do estudo desenvolvido e da contribuição que o *portfólio* todo ofereceu ao seu processo de aprendizagem. A sua conclusão permite apreender a evolução do aluno ao longo de um dado período de tempo.

Observe-se também que, enquanto estratégia, o *portfólio* pode servir a diferentes propósitos: contribui para a aprendizagem desenvolvida através da autoavaliação, para o *feedback*, para a reflexão sobre o que se aprendeu e como se aprendeu e para a identificação dos pontos fortes e fracos que necessitam de desenvolvimento (PINTO e SANTOS, 2006). Evidencia-se ainda mais a importância desse processo lembrando que, para Para Shore e

Grace (2001), as crianças que desenvolvem os hábitos de refletir sobre suas experiências aprendem a definir objetivos de aprendizagem por si mesmas.

Em relação às suas **características**, o *portfólio* permite, inclusive, responder às limitações inerentes a uma nota, que pouco ou nada informa sobre aquilo que o aluno já é capaz de fazer. É, assim, também uma forma possível de prestar conta aos outros daquilo que o estudante foi desenvolvendo no decorrer de um período de tempo.

Barton e Collins (1993), citados por Depresbiteris e Tavares, (2009,) apontam algumas características relevantes dessa estratégia:

- 1- Inclui múltiplos recursos, permitindo várias evidências.
- 2- É um instrumento autêntico, porque as produções dos alunos se articulam com o que está sendo desenvolvido.
- 3- Constitui uma forma dinâmica de avaliação, possibilitando acompanhar a aprendizagem dos alunos ao longo do processo de ensino.
- 4- Explicita os objetivos, pois o educando conhece o que se espera dele.
- 5- Imprime sentido de “pertencimento” ao aluno, visto que o mesmo participa da seleção dos trabalhos que farão parte do *portfólio*.

Já Valadares e Graça (1998) afirmam que os *portfólios* podem proporcionar aos alunos as seguintes vantagens:

- 1- Um papel “ativo” na seleção e avaliação de seu próprio trabalho.
- 2- Evidência de desempenho para além dos conhecimentos factuais.
- 3- Registro permanente do processo de aprendizagem.
- 4- Uma descrição clara e detalhada do aluno em vez de uma simples classificação feita nos testes.
- 5- Melhoria da autoimagem, uma vez que apresenta trabalhos realizados.
- 6- O reconhecimento de estilos diferentes de aprendizagem.

Por outro lado, o *portfólio* é instrumento útil para a melhoria das ações não só do educando, mas também do professor.

Porque permite, o acompanhamento do processo de sua própria construção, estreita a comunicação entre discente e professor, possibilitando a este último o conhecimento mais profundo de seu aluno constituindo-se, assim, em fonte de diálogo entre educador e educando (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). É por meio dessa interação que o docente sentirá a necessidade de explicar os seus critérios de avaliação, tornando, então, o processo avaliativo mais transparente (PINTO e SANTOS, 2006; VALADARES e GRAÇA, 1998).

No entanto, Depresbiteris e Tavares (2009) consideram imprescindível que o professor ao fazer a opção pelo uso dessa estratégia saiba quais as condições necessárias para bem empregá-lo: a) ter conhecimento do processo de elaborá-lo e avaliá-lo; b) esclarecer para os alunos as características da estratégia; c) sensibilizá-los sobre as vantagens da utilização do *portfólio* como forma de verificação e evolução da aprendizagem.

Considerando as funções formativa e somativa da avaliação, observa-se que o *portfólio* pode ser usado para essas duas funções (PINTO e SANTOS, 2006). Ao armazenar todos os passos percorridos pelo aluno durante sua trajetória de aprendizagem, configura-se a ideia formativa de processo de acompanhamento. Ao proporcionar uma visão global do aluno em todas as atividades, o *portfólio* pode ser usado, igualmente em avaliação somativa de decisões mais formais sobre o encaminhamento para outra fase, ano, série, ciclo (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). Além disso, também aponta a necessidade de organização de projetos de apoio pedagógico, visando à superação das dificuldades detectadas no ano anterior, desempenhando, então, a função diagnóstica.

Segundo Depresbiteris e Tavares (2009), o *portfólio* cumpre finalidades de importância enfatizada em estudos sobre avaliação: propicia a **metacognição** do aluno, ou seja, envolve o pensar de alguém sobre o próprio pensar e estimula sua **autorregulação** na busca de melhoria da aprendizagem.

A organização desse tipo de estratégia inclui a necessidade de tomada de decisão acerca de quais **objetivos** se pretende alcançar com o aluno. Eles guiarão a **seleção e avaliação** dos trabalhos dos educandos. Neste sentido, Depresbiteris e Tavares (2009) indicam ser necessário que o professor levante as seguintes questões:

- 1- O que desejo dos alunos em termos de aprendizagem?
- 2- Quais competências e habilidades deverão ser desenvolvidas?
- 3- Que tarefas são importantes e necessárias para representar essas competências?
- 4- Como vou avaliar a aprendizagem do aluno e a sua evolução?
- 5- Quais os critérios e indicadores para essa análise?
- 6- Como envolverei o aluno na construção do *portfólio* e em sua autoavaliação?
- 7- Em que momento o *portfólio* deverá ser analisado?

É importante salientar que a seleção dos **elementos** a serem **incluídos** num *portfólio* pode abarcar **materiais** de fontes heterogêneas: texto em produção, textos produzidos, composição sobre texto literário, exercício de escrita produzido no contexto da sala de aula, provas, lista de livros lidos, projetos, resenha de leituras, relatório de trabalho em grupo,

questionários, entrevistas e observações (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009; NUNES e MOREIRA, 2005). Estes elementos são referenciados por Nunes e Moreira (2005) como **portfólio de escrita**.

O *portfólio* pode conter, também, recorte de jornais, reações de leitores, multimídias — vídeos, música, trabalho de produção manual, projetos colaborativos e reflexões sobre o processo de aprendizagem (NUNES e MOREIRA, 2005), gravações e vídeos nos quais se registram o desempenho dos alunos, anotações, rascunhos, esboços de projetos e amostra de trabalhos, entre outros; nas fases/anos iniciais da escola, guardam-se gravações com leituras de alunos ao longo do processo de alfabetização. Ou seja, é o tipo que o professor e o aluno usam com maior frequência (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Já o **portfólio de aprendizagem** “centra-se na escrita, porém enquanto estratégia de aprendizagem e de construção de novos significados” (NUNES e MOREIRA, 2005, p. 54). Pode conter, ainda, as autorreflexões e, como o título sugere, “centram-se nos processo de conscientização relativa ao desenvolvimento pessoal e à estruturação da identidade”, (NUNES e MOREIRA, 2005, p. 54). É denominado **portfólio de autorreflexão**, que fomenta a construção da história da aprendizagem da pessoa, estimulando-a em seu relato do aprendido e daquilo que buscará aprender. Convida-se o aluno realizar a avaliação sobre si mesmo e desenvolver a sua autonomia (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Depresbiteris e Tavares (2009) citam, ainda, os *portfólios* particular e demonstrativo. O **particular** é de natureza confidencial, contém os registros de cada criança, enquanto o **demonstrativo** é usado para apresentação aos pais, aos responsáveis e a equipe pedagógica e contém amostras das tarefas para discussão e análise. Isso pode ser considerado como prestação de conta.

Embora não haja normas que determinem quais serão os conteúdos a comporem os *portfólios*, existem duas ideias essenciais a considerar. Por um lado, faz-se necessário que, no início do processo, sejam discutidos e negociados com os alunos os conteúdos e a estrutura do *portfólio*. Por outro lado, os tipos de tarefas a serem selecionados dependem das práticas letivas e das experiências de aprendizagens oferecidas no contexto em que se desenvolvem os *portfólios* (PINTO e SANTOS, 2006). Considerando haver, na sala de aula, muitas evidências que se podem recolher acerca da aprendizagem e que resultam dessa mesma aprendizagem, entende-se que toda diversidade de material produzido deve ser incluso no *portfólio* (VALADARES e GRAÇA, 1998).

Valadares e Graça (1998) sugerem o que devemos incluir no *portfólio*; vê-se tal na Figura 3 no (Anexo A), adaptada das autoras citadas.

As pesquisadoras em pauta salientam ser fundamental que estes elementos sejam acompanhados dos comentários que o professor e o próprio aluno tenham feito relativamente a cada uma das tarefas realizadas.

Apesar de não existir uma só maneira de se construir um *portfólio*, Tierney, citado por Depresbiteris e Tavares (2009), afirma que algumas **características** deveriam estar presentes nesse instrumento: Carta de apresentação do aluno, onde constam os dados de identificação — idade, local de nascimento, endereço, filiação e expectativa. Somam-se:

1- Relação das atividades a serem realizadas, devendo as mesmas fazer parte de uma negociação entre alunos e professores, numa relação dinâmica e dialógica e podendo ser reformuladas no processo.

2- Apresentação dos trabalhos, que deverão ser localizados temporalmente, com indicação dos critérios de sua inclusão, sobretudo os indicadores e critérios de como serão avaliados. Os trabalhos poderiam ser dispostos da seguinte maneira: primeira versão — produzida pelo educando e segunda versão — analisada pelo professor, conduzindo o aluno a melhorar a sua aprendizagem com base no *feedback* do educador.

3- Espaço para que os discentes possam expressar opiniões, sentimentos, formas de pensar o trabalho em conjunto e todas as atividades.

Quanto à estrutura de um *portfólio*, supõe a inclusão de um índice, no qual se indicam as tarefas selecionadas e a data de sua inserção no *portfólio*; a introdução; o conjunto de tarefas que representam a diversidade de trabalhos realizados e a reflexão final (PINTO e SANTOS, 2006).

Na prática, todavia, a estruturação dependerá dos objetivos, das capacidades e competências desejadas, da capacitação do professor e das condições existentes, considerando-se, inclusive, que o uso dessa estratégia requer tempo para preparação, acompanhamento e avaliação (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

No início do processo, outro procedimento a ser levado em conta é a informação aos educandos acerca do que é o *portfólio*, de sua constituição e dos objetivos que se pretende atingir. Para isto, sugere-se a elaboração pelo professor de um texto explicativo para os alunos e pais compreendendo que haja relação entre a família e a escola — evidenciando a coparticipação dos diversos intervenientes do processo ensino - aprendizagem.

É imprescindível, sobretudo, o acompanhamento e apoio do professor no desenvolvimento dos *portfólios*, determinando um número de aulas para trabalhar com essa estratégia ajudando os alunos na elaboração das reflexões. Pode-se preparar um roteiro de apoio com questões que poderão orientar o aluno, como está exposto na Figura 4 que consta no (Anexo B).

Segundo apontam Forgette - Giroux & Simon (1997), as reflexões poderão apresentar diferentes níveis de desenvolvimento: documentação, comparação e integração. Na documentação, o aluno justifica a seleção das tarefas e comenta a sua pertinência. Na comparação, ele trata da situação de suas aprendizagens, ou seja, reflete sobre seu percurso, estabelecendo medidas para o futuro. No plano da integração, analisa o seu estilo de aprendizagem e as suas atitudes frente às experiências propostas (PINTO e SANTOS, 2006).

Dada à existência de uma avaliação somativa após a conclusão do *portfólio*, este deve ser sujeito a uma classificação, como qualquer outro produto realizado pelo aluno. Existem diversas perspectivas sobre quais parâmetros de avaliação considerar. Assim, no entender de Pinto e Santos (2006), tomando como critérios o proposto por Lambdin & Walker (1994), observam-se:

- 1- A organização e apresentação do *portfólio*, considerando a estrutura estabelecida.
- 2- A seleção das tarefas, verificando se ela é representativa da diversidade de experiências de aprendizagem vividas no âmbito da disciplina ou conjunto de disciplinas.
- 3- A qualidade das reflexões: se é pessoal, problematizada, fundamentada e clara.

Pinto e Santos (2006) entendem que deverá ser apreciado qualitativamente cada um desses parâmetros, acrescentando-se um comentário final. Isso pode ser evidenciado na Figura 5 (Anexo C).

Compreende-se também que uma avaliação que vise a analisar a qualidade do *portfólio* em todo processo de sua construção pode focar alguns critérios como: cumprimento dos propósitos aos quais se destina: organização e coleção significativa dos trabalhos; inclusão de reflexões sobre o processo de ensino – aprendizagem; evidência de diálogo entre professor e aluno.

E acrescente-se que alguns pesquisadores, entre eles Villas Boas (2004) e Depresbiteris e Tavares (2009), sugerem descritores para avaliarem o *portfólio*, conjuntamente, professor e aluno, por meio de perguntas: a) Essa estratégia cumpre os propósitos, objetivos gerais e específicos estabelecidos? b) contém propostas, formulações e

recomendações para enfrentamento das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da avaliação? c) apresenta análise do material específico? d) expõe organização que facilite a compreensão? e) mostra síntese conclusiva? f) exhibe avaliação final do trabalho?

De acordo com Valadares e Graça (1998), a avaliação baseada em *portfólios* enquadra-se numa perspectiva ativa e participativa da aprendizagem, na qual o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento. Vale enfatizar que se considera, ainda, o uso do *portfólio* como estratégia de avaliação que engloba suas diversas funções da avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa.

Por esta razão, esses autores afirmam que os *portfólios*, na educação, mostram-se extremamente valiosos e podem conter, inclusive,

- 1- Elementos que possibilitem a identificação do aluno.
- 2- Registros de avaliação.
- 3- Relatórios médicos e/ ou de avaliação psicológica, quando necessário.
- 4- Relatórios de apoio pedagógico.
- 5- Programa educativo individual, no caso de educandos atendidos na modalidade de educação especial.
- 6- Registro dos trabalhos mais significativos dos alunos que documentem seu percurso escolar.
- 7- Relato dos sentimentos dos alunos ao longo da trajetória escolar.

A utilização do *portfólio* como estratégia de avaliação implica planejamento e organização rigorosa, revisão sistemática e regular dos trabalhos e cuidados com a seleção das tarefas que se propõe aos alunos, devendo ter o cuidado de ser dialógica. Por tudo isso, pode-se afirmar que o uso do *portfólio* como estratégia avaliativa é trabalhoso.

É de grande relevância ressaltar, ainda, que, no movimento internacional pautado nas discussões de Delors (1996), com vistas ao aprender a aprender, o *portfólio* “enquanto instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem assume uma função importante”, atesta Sá - Chaves (1998, p. 140).

No entanto, ressalta a mesma autora que, embora o aluno permaneça no sistema educativo por vários anos, pode não apresentar níveis elevados de metarreflexão como seria o esperado. Afirmar, ainda, que se torna necessário verificar se o discente possui, desde logo, estratégias cognitivas e metacognitivas que lhe permitam construir o seu próprio conhecimento e regular os processos de aprendizagem; caso não apresente essas estratégias,

deve-se munir-lo com as mesmas e facultar-lhe meios para usá-las de forma extensa e consciente. O desejado desse treino metacognitivo seria o aluno poder encarar o processo reflexivo como exercício natural de afirmação de si e de sua individualidade no espaço social em que a escola se insere. E, nisto, acredita-se, o emprego do *portfólio* pode ajudar, e muito.

Tendo em vista a argumentação exposta, considera-se relevante defender o emprego desta estratégia avaliativa — *portfólio* —, embora se reconheça que seu uso em nossas escolas ainda não tenha a extensão desejada. Fernandes et al. (1994b), em produção escrita decorrente de projetos em avaliação, apontam, exatamente, que capacidades fundamentais para que os alunos “possam, no futuro, funcionar como cidadãos livres, responsáveis e confiantes” — tais como pensar criticamente, planejar, avaliar, reinventar — têm sido ignoradas pela escola.

Apontam ainda esses autores que a avaliação, tal como tem ocorrido, chega a impedir que os discentes possam julgar e refletir sobre seus trabalhos; acontece como “algo externo” aos alunos; limita-se a um pequeno espectro de questões e não permite reformulações dos trabalhos, sendo defendidas a sua primeira versão. Sugerem, assim, o emprego de portfólios, por conterem realizações dos alunos produzidas ao longo de um período de ensino-aprendizagem, o que, entende-se, à avaliação um caráter contínuo — não pontual; reflexivo — os educandos refletem sobre seus trabalhos, progressos e dificuldades; participativo — docente e discente decidem sobre o que incluir, como avaliar; positivo — o aluno mostra o que sabe, do que é capaz; autêntico — a avaliação faz parte do contexto de aprendizagem.

Além disso, tal estratégia, argumentam eles, propicia informação ao docente sobre o desenvolvimento do aluno, o que, pode-se acrescentar, atribui a essa prática a função formativa da avaliação. Para tal, o *portfólio*, que pode se valer de diversificados suportes, atividades e formatos — redações, relatórios, fotografias, filmes, desenhos... —, fornece ao educador uma visão da evolução da aprendizagem e do envolvimento por parte do aluno na mesma, bem como revela ao discente seus próprios avanços e dificuldades, regulando as aprendizagens e as ações docentes, funcionando conforme se compreende neste trabalho a avaliação para a aprendizagem.

Por fim, consideram Fernandes et al. (op. cit.) que experiências desenvolvidas, inclusive, em Portugal, em curso de formação docente, são “encorajadoras” a respeito do uso da estratégia avaliativa em questão; “os portfólios podem influenciar positivamente as formas como se ensina, se aprende e se avalia”, observam esses estudiosos. E, pode-se afirmar, com base nos argumentos até aqui apresentados, podem também constituir uma estratégia para promover a integração ensino-aprendizagem-avaliação como processos indissociáveis a

fluírem em sala de aula a favor de uma educação de qualidade, fundada no respeito e ajuda mútua e na formação integral dos indivíduos.

2.5.3 A autoavaliação

Nisto chegou Dom Quixote [...] e, tomando Sancho pela mão, [...] aconselhou: [...] põe teus olhos em quem és; procura conhecer-te a ti mesmo, que é o conhecimento mais difícil que se pode imaginar. Por te conheceres, não incharás como a rã, que quis igualar-se ao boi. (Miguel de Cervantes Saavedra, Dom Quixote)

Consiste a autoavaliação em uma estratégia capaz de conduzir o aluno ao autoconhecimento, ou, como diz Dom Quixote, “a pôr os olhos em quem ele é”; procurar conhecer-se a si mesmo, o que lhe permite avaliar desempenhos e atitudes. Essa postura pode conter estratégias cognitivas que possibilitarão ao discente sua autorregulação no desenvolvimento de competências e levá-los a uma forma de apreciação que se põe em prática a vida inteira

A autoavaliação tem vindo a ganhar importância a partir dos trabalhos de Allal (1986) e Nunziati (1990). Surge no âmbito das modalidades de avaliação contínua, de regulação interativa e de avaliação formadora, passando a ser considerada, nesta última modalidade, uma componente essencial na regulação dos processos de aprendizagem (BARREIRA, 2001b).

Nesta visão, cabe ao aluno dirigir, orientar e construir o seu próprio processo de aprendizagem. E, assim, compreendida, a autoavaliação consiste numa estratégia de avaliação que deve acompanhar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, não se restringindo a aspectos pontuais de avaliação no final de cada período letivo, limitando-se a momentos escassos no processo de aprendizagem.

A este propósito, Boavida et al. (1987, p. 475), lembram que será necessário atribuir à autoavaliação um estatuto diferente do de mera curiosidade do professor sobre a capacidade dos alunos de se classificarem; ou de função subsidiária e reduzida da heteroavaliação. Se ela se tornar um procedimento sistemático integrado no processo de ensino aprendizagem, poderá ter um carácter formativo, segundo Nunziati (1990) referendado por Barreira (2001b). Mostra-se assim, essencial promover continuamente o desenvolvimento desta atitude – autoavaliação – para que os alunos possam participar ativamente na construção e gestão dos processos de ensino-aprendizagem, na análise dos erros cometidos, no registro das aprendizagens

conseguidas e na determinação e planejamento das aprendizagens que ainda falta concretizar (ALAIZ e BARBOSA, s/d; BARREIRA, 2001b).

Depresbiteris e Tavares (2009) citam, como exemplo, o aprendizado da língua materna, em que seria pertinente o aluno avaliar se está, ocorrendo, por parte dele, o desenvolvimento de habilidades tais como: identificar a ideia principal, tirar conclusões, analisar, sintetizar, organizar informações, relacionar o texto com conhecimentos prévios, relacionar partes do texto com outras. Acrescentamos, ainda, o fazer uso da linguagem oral nas circunstâncias cotidianas do contexto escolar – recitar um poema, transmitir um recado – bem como do contexto extraescolar nas diferentes situações sociais.

Orientados pelo professor, que os ajudaria a determinar essas habilidades pretendidas, os alunos refletiriam acerca de seus avanços e dificuldades e o que fazer para consolidar as capacidades adquiridas e sanar os problemas detectados, a saber, o que e como estudar mais, ler, praticar e discutir com seus pares e com o docente, pesquisar. Tudo isso contribuiria para o amadurecimento, o sentido de responsabilidade pelo próprio desempenho, a autonomia na busca e construção de conhecimentos, ou seja, a autoavaliação caminharía entrelaçada com a própria aprendizagem.

Por outro lado, salienta-se que a estratégia avaliativa em pauta fornece informação ao educador sobre a evolução das aprendizagens e também as atitudes dos alunos, sua capacidade de se corrigir, formular e reformular, refletir, servindo assim, como parâmetro para a regulação do ensino, do que foi bem, do que faltou. As decisões daí decorrentes evidenciam, mais uma vez, o embricamento ou a fusão ensino-aprendizagem-avaliação.

A autoavaliação encontra papel privilegiado entre as novas formas de avaliar, pois, além de permitir o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, fornece estímulo do aprender-a-aprender (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). Acrescentamos, com Barreira (2001b), a apropriação, a autoavaliação, a autocorreção, a autorregulação e o autocontrole são palavras-chave desta modalidade de avaliação, pois o cuidado em implicar o aluno na sua própria aprendizagem é constante.

Pesquisas evidenciam também que alunos com aprendizagem mais significativa reconhecem o que deverão aprender, para que e por quê. Isso induz o educando a envolver-se com responsabilidade em seu processo de aprendizagem, justamente por ele imprimir significado ao que faz (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). No entanto, para isso é preciso que o aluno faça uma representação do que deverá construir, do que se espera em cada

uma das atividades, os resultados que deverá alcançar e, sobretudo, as razões para tal (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Da mesma forma, para que a autoavaliação tenha êxito, é indispensável que o professor explicita quais objetivos deverão ser alcançados, sua intencionalidade, os critérios de avaliação (BARREIRA, 2001b; DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). Sempre que possível, estes devem ser desenvolvidos com base num acordo, numa negociação partilhada entre os professores e os alunos, o que se requer ainda, que o docente acredite no discente e ofereça condições favoráveis à aprendizagem, pois só assim este se sentirá seguro e confiante para a realização da atividade (SANT'ANNA, 2010).

Se a relação pedagógica for vivida num clima de confiança recíproca e respeito mútuo, será mais fácil se conseguir desenvolver com os alunos, na sala de aula, algumas atitudes como responsabilidade, participação, iniciativa e autonomia. Deve esta estratégia de avaliação, também por estas exigências, estar contemplada no planeamento, fazer parte do projeto educativo – Projeto Político Pedagógico da unidade educativa. De acordo com Zabalza (2000) referido por Barreira (2001b), o desenvolvimento dessas atitudes demanda que o professor inclua no seu planeamento diário objetivos do domínio cognitivo e afetivo; estratégias e atividades pedagógicas conducentes ao desenvolvimento de atitudes; critérios de avaliação e estratégias que possibilitem, ao mesmo tempo, a observação e o registro por parte do professor e a autoavaliação por parte do aluno, servindo de mecanismo regulador, de tomada de decisão, para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Cabe também ao professor uma tarefa não menos exigente. Ele tem, que por um lado, concretizar os fins a atingir, apresentando ao aluno as sequências de ensino, os objetivos e os critérios de avaliação a serem cumpridos, de forma clara de modo que o aluno saiba como orientar-se. Por outro lado, precisa definir e selecionar o material e os métodos pedagógicos mais adequados a cada um.

Se o desenvolvimento da autoavaliação requer por parte do professor outra forma de praticar o ensino, o mesmo se passa com o aluno relativamente à sua aprendizagem, exigindo da sua parte maior atividade, participação, maturidade e autonomia, aspectos estes que devem ser trabalhados sistematicamente ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Neste ponto, vale enfatizar que, em sua função pedagógica, a avaliação é um elemento essencial no processo de ensino aprendizagem, sendo concebida como ato de regulação das aprendizagens. Consiste esta regulação em todo ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão ou direcionamento

dessa aprendizagem. Ao falarmos de uma ação sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos considerando o papel central do sujeito, daquele que aprende (SANTOS, 2002). Assim, todo e qualquer ato de regulação tem que necessariamente passar por um papel ativo do aluno. Estamos aqui nos referindo às teorias cognitivas da aprendizagem que apontam que esta atividade implica inevitavelmente a ação do próprio aprendente.

Não perdendo de vista este princípio, é de assinalar que a regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a coavaliação; e a autoavaliação.

Em nosso entender, esses processos avaliativos envolvem papel ativo de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e lhes oferecem dados para regular as ações seguintes. Santos (2002) e Allal (1986), por sua vez, citam três tipos de regulação: a regulação proativa, que ocorre no início de uma tarefa ou situação didática; a regulação interativa, que acontece ao longo do processo de aprendizagem e por fim uma regulação retroativa, após uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa. Ressalta-se a importância, para a perspectiva deste trabalho, da observação e intervenção em tempo real e em situação, ou seja, uma regulação interactiva (ALLAL, 1986; SANTOS, 2002). Há que se considerar, porém, as dificuldades para esta se realizar, de forma continuada e sistemática pelos professores, considerando as outras tantas tarefas do educador, como a que ele tem que desempenhar ao longo do trabalho, a que tem que realizar em sala, bem como, muitas vezes, o número excessivo de alunos.

Um ponto que nos interessa de perto é que, segundo Santos (2002), autoavaliação é um processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Nesta visão, Nunziati (1990) referida por Santos (id., ibid.) aponta algumas razões que destacam a importância deste processo de regulação das aprendizagens quando comparado à regulação levada a cabo pelo professor: a) o itinerário de aprendizagem do aluno, bem como os seus procedimentos, não seguem necessariamente, a lógica da disciplina, nem tampouco a do professor [...]; b) o dizer do professor não garante a apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos; c) a ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que o cometem e não por aqueles que o assinalam, uma vez que as lógicas dos funcionamentos são diferentes.

A autoavaliação como se vê, é um processo de metacognição, entendida esta como um processo mental interno através do qual o indivíduo toma consciência dos diferentes momentos e aspectos de sua atividade cognitiva. De acordo com Hadji (2001, p. 95), “é a

atividade de autocontrole refletido das ações e comportamento do sujeito que aprende”. “É um olhar crítico e consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (SANTOS, 2002, p. 2).

Por tudo isso, considera-se que o desenvolvimento da autoavaliação é papel central da prática educativa do professor, cabendo-lhe — a despeito das dificuldades — a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento dessa avaliação, tornando o aluno cada vez mais autônomo.

Santos (2002, p. 2-3) contribui para o entendimento desta questão apontando algumas estratégias a serem desenvolvidas pelo professor. Uma delas é a **abordagem positiva do erro**, compreendida esta como fonte de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem, atribuindo-lhe, portanto, uma função informativa, vendo nele um fenômeno inerente à aprendizagem. O objetivo é conduzir o aluno à sua autocorreção, sendo assim necessário que este compreenda o erro para criar condições de ultrapassá-lo (HADJI, 1997). Quando o educando consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece a aprendizagem. Compete ao professor interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para poder orientá-lo, questionando-o, apresentando pistas de orientação da ação a ser desenvolvida pelo aluno, que o leve à identificação e correção do erro. Nesta perspectiva, faz-se necessário um *feedback* “descritivo, específico, relevante, periódico e encorajador [...], oral ou escrito, privado ou público, dirigido a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos”, Explicita Santos (2002, p. 3). A título explicativo a autora citada apresenta alguns possíveis comentários: “[...] analisas os resultados que obténs? Que conclusões podes tirar?; Afirmas que... Em que baseias essa afirmação?; A estratégia seguida é adequada?; Deves procurar utilizar uma linguagem menos confusa. Por exemplo, escreves... deveria antes escrever ...”.

Outra estratégia seria o **questionamento**, considerando que a autoavaliação é um processo consciente de reflexão sobre o que se está fazendo e como o aluno terá que desenvolver a capacidade de autoquestionamento. Novamente o papel do professor é imprescindível para a melhoria do processo de aprendizagem, contribuindo para que o discente possa colocar-se autonomamente enquanto executa suas tarefas cotidianas, na construção de boas questões o fato de o professor lhe colocar, de forma continuada, questões como: “O que fizeste? Por que tomaste esta opção? Por que pensaste assim? Donte te surgiu esta ideia? Em que outras situações é que este processo se poderia aplicar? Se quiseres convencer alguém de que isto é verdade o que dirias?” (SANTOS, 2002, p. 3).

Detalha ainda Santos (2002, p. 3) que estes questionamentos podem ocorrer oralmente, enquanto os alunos realizam as tarefas e/ou por escrito, tendo por base as produções realizadas. Em vez de registrar juízos de valor — “confuso”, “excelente”, “vago”, “não responde ao solicitado”— o professor, através das arguições cria ocasião para construir contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura autorreflexiva nos alunos. Por exemplo: “o que te levou a escolher esta estratégia? Por que é que a solução a que chegaste não responde ao problema inicialmente colocado?”

A outra estratégia proposta seria a negociação dos critérios de avaliação sendo esta a condição necessária para desenvolver a autorregulação. Porém, antes de explicitar seus critérios, é necessário que o professor explicita para si próprio questões como: O que é indispensável que o aluno apresente? O que não pode acontecer? Quais são para mim os erros graves? (id., *ibid.*). Após a definição dos critérios pelo educador, terá ele de partilhar com os alunos de forma unilateral ou bilateral, ou seja, apenas apresentando, ou apresentando e desenvolvendo um processo de negociação conjunta. Este último apresenta a vantagem de implicar e corresponsabilizar os educandos no processo avaliativo.

Por último e não menos importante é o uso de **estratégias de avaliação** que poderão preferencialmente **favorecer o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação**. É o caso do *portfólio* ou dossiê do aluno, o qual poderá contemplar as tarefas mais significativas do ponto de vista cognitivo e afetivo (SANTOS, 2002, p. 4). Ao selecionar o que incluir no *portfólio*, bem como às reflexões sobre o significado que estes materiais tiveram, o aluno é confrontado a refletir sobre o que fez, o que aprendeu, como aprendeu, como aprende e suas perspectivas futuras (LEAL, 1997); ele se torna responsável pelo seu processo avaliativo, melhorando seu nível de intervenção.

Em síntese, apropriando-nos das palavras de Santos (*idem.*, *ibid.*), a autoavaliação regulada é via primordial para regular as aprendizagens, sendo tarefa do professor criar contextos favoráveis para que tal ocorra, pois, a atividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de confrontar os obstáculos. Como afirma Perrenoud (1999a, p. 96), “toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação”.

Quanto à estratégia autoavaliação poderá ser expressa livremente ou através do estabelecimento de critérios registrados em fichas. Pode ser evidenciado na figura 6 (Anexo D).

A apresenta-se também um modelo de autoavaliação que pode ser verificado no (Anexo E), figura 7.

Enfim, pelo exposto, pode-se afirmar, com Barreira (2001b), que uma das maiores vantagens da autoavaliação e da heteroavaliação diz respeito ao fato de os alunos tomarem consciência dos objetivos pedagógicos e dos critérios de avaliação que devem levar em conta, para poderem orientar, de forma mais ativa e, sobretudo, mais autônoma, a sua própria aprendizagem. Importa ressaltar, porém, que a heteroavaliação aqui referida deve ser aquela de caráter formativo, compartilhado e contínuo, em oposição ao pontual, unilateral e certificativo, para que possa apresentar essa vantagem.

Também há que se ressaltar que, se teoricamente é possível o uso da autoavaliação, podendo trazer vantagens para o ensino, proporcionando-lhe mais qualidade, na prática o professor esbarra com dificuldades de várias ordens: número excessivo de alunos por turma, falta de recursos materiais e humanos e de formação adequada, que o desmotivam e o impedem de levar a cabo algumas das mais importantes inovações educativas. Contudo, acredita-se que considerando as suas potencialidades pedagógicas [...] parecem ser tantas que por certo uma função importante lhe estará reservada num estágio mais avançado da avaliação pedagógica (BARREIRA, 2001b).

A seguir discute-se o conselho de classe como estratégia de acompanhamento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, lembrando que diversificar as estratégias de avaliação se faz necessário para que se possa responder com maior eficácia à complexidade das situações educativas.

2.5.4 O Conselho de Classe

O Conselho de Classe pode ser definido como reunião de um grupo de professores do mesmo ano de escolaridade, objetivando, em conjunto, chegar ao conhecimento mais sistematizado da turma, bem como acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e avaliação de cada aluno, sendo as reuniões periódicas definidas pelo conjunto de docentes e equipe gestora. Caracteriza-se, portanto, como uma estratégia que visa a traçar o perfil de cada educando e do grupo (SANT'ANNA, 2010), constituindo uma instância coletiva de avaliação (MATTOS, 2005).

Com o objetivo de que as estratégias usadas na avaliação para a aprendizagem — e, por conseguinte, a avaliação — estejam a serviço da aprendizagem, o Conselho de Classe deve servir para: diagnóstico, aconselhamento, prognóstico, elaboração de projetos de intervenção pedagógica, apoio, incentivo, reformulação de objetivos, preocupação, envolvimento, coleta de evidências em relação ao comportamento do aluno, explica Sant’Anna (2010).

Os Conselhos de Classe, na sua grande maioria, são formados pela direção, coordenador pedagógico, articulador, professores da turma, professor representante da turma e, em algumas escolas, representantes de alunos e pais, integrando o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE.

Geralmente, reúnem-se com o propósito de avaliar; no entanto, sem saber para que, limitando-se a informações vagas, desejando concluir a tarefa o mais rápido possível para sentir o alívio do dever cumprido. Às vezes, exclusivamente para confirmar a aprovação ou retenção, como temos verificado ao longo de nossa trajetória.

De acordo com Sant’Anna (2010), para que essa instância cumpra seus propósitos e os educadores sua missão, é necessário definir objetivos claros de cada Conselho.

Ressalta, ainda, a autora que, para se ver o educando no grupo considerando sua capacidade pessoal e seu esforço, é indispensável “pensar a avaliação como um procedimento referente não apenas ao aluno como indivíduo; é preciso levar em conta todo o processo escolar e em particular todos os aspectos do currículo” (SANT’ANNA, 2010, p.89).

Nesse sentido, é imprescindível:

- 1- Não rotular o aluno, ou seja, deve-se eliminar conceitos pré-determinados, propiciando condições para o seu desenvolvimento.
- 2- Fazer observações concretas para serem discutidas com toda a equipe.
- 3- Discutir o aproveitamento do aluno individualmente e da classe como um todo, analisando as possíveis causas da eventual não aprendizagem.
- 4- Estabelecer projetos que visem à assistência especial aos discentes que não apresentarem rendimento favorável.
- 5- Aperfeiçoar o trabalho do professor para com o aluno, com pareceres emitidos conjuntamente entre coordenador pedagógico e articulador.
- 6- “Orientar o aluno de como e para que estudar” (p.89).
- 7- “Orientar o aluno para autoavaliar-se” (p.89).

8- Analisar o currículo da escola em função de sua filosofia, desempenho do professor, rendimento dos alunos, equipamentos e materiais disponíveis, aspectos positivos e negativos da concretização do currículo.

9- Aferir a eficácia dos instrumentos utilizados pelos professores e em que aspectos precisam ser melhorados.

10- Conscientizar o professor da importância da autoavaliação contínua de seu trabalho, conduzindo-o, assim, ao replanejamento para que promova a aprendizagem mais eficiente do aluno.

11- Produzir relatórios descritivos, permitindo, à família e ao aluno, visão de seu desempenho.

As recomendações acima expostas contribuirão para uma avaliação coerente, humana e realmente centrada no processo de ensino e aprendizagem do educando.

No geral, os Conselhos de Classe ocorrem após o bimestre, trimestre, semestre e ano letivo, dependendo da organização do currículo escolar.

Na figura 8, constante no (Anexo F) é apresentado uma sugestão de organização de um Conselho de Classe.

Sant'Anna (2010) propõe algumas etapas do Conselho. Inicialmente, explicita que o Pré-Conselho tem como objetivo esclarecer:

- 1- A dinâmica do funcionamento.
- 2- Atribuição de cada participante.
- 3- Finalidades de sua realização.
- 4- Uso de fichas de observação – como sugestão para o trabalho do professor.
- 5- Critérios e normas a serem observados em relação à avaliação.
- 6- Diagnóstico da realidade.
- 7- “Planejamento do trabalho – previsão” (p.90).

Sugere na sequência o que fazer em cada encontro, dividindo o Conselho em 04 (quatro) reuniões:

No primeiro Conselho, partindo-se do pressuposto de que já tenha havido contato com a turma, são diagnosticados:

- 1- Rendimento individual do aluno e da turma.
- 2- Costumes.
- 3- Habilidades.
- 4- Falhas no processo educacional.

- 5- Prevenções necessárias.
- 6- Correções necessárias.
- 7- Recursos, meios e técnicas adequadas.

Com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos, interpretam-se as causas das dificuldades, a partir do questionamento:

- 1- Quais os alunos e quantos apresentam dificuldades.
- 2- Onde apresentam as dificuldades – áreas, disciplinas.
- 3- Quais os motivos da ocorrência das dificuldades.
- 4- Quais medidas serão tomadas.
- 5- Como podem ser prevenidas as dificuldades; implícita, encontra-se a autoavaliação do professor.

Já no segundo Conselho, de posse dos dados do encontro anterior, será analisado o desempenho do aluno em relação às dificuldades evidenciadas, bem como o da turma como um todo. Essa análise deve considerar também o trabalho do professor e as atribuições da escola quanto a projetos programados, tudo com base no diagnóstico.

O terceiro Conselho visa à mudança de rumos, ao repensar e re-estruturar os diversos processos. Pode-se dizer que constitui:

- 1- Replanejamento das metas.
- 2- Previsão dos trabalhos a serem realizados a fim de atingir os objetivos previamente estabelecidos.
- 3- Estabelecimento de apoio pedagógico.

O quarto e último Conselho proposto por Sant'Anna (2010) tem por objetivos:

- 1- Realizar a avaliação somativa – final.
- 2- Informar aos pais e alunos a possibilidade de estes prosseguirem os estudos, sua situação atual.
- 3- Informar em que disciplina e/ou conteúdo o aluno precisará de apoio pedagógico na fase e /ou ano seguinte.
- 4- Fazer a síntese/levantamento do aproveitamento da turma.
- 5- Proceder à avaliação de cada componente curricular, regimento interno, Projeto Político Pedagógico (PPP), projetos de uma forma geral – área, disciplina, curso, unidade, aula, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem do aluno; e ao planejamento para o próximo ano. O currículo, nesse contexto, é considerado o conjunto de todas as atividades e experiências de aprendizagem previstas nestes projetos.

Sant'Anna (2010) assim explicita as vantagens dessa estratégia:

- 1- Propicia a integração entre os diversos intervenientes da educação – professores, pais e alunos.
- 2- Torna a avaliação mais dinâmica e compreensiva.
- 3- Considera as áreas do comportamento humano – afetiva, cognitiva e psicomotora.
- 4- Conscientiza o aluno de sua atuação.
- 5- Possibilita que os professores com conceitos pré-determinados sejam ajudados a visualizar o aluno como um todo, respeitando o tempo de aprendizagem.
- 6- Clarifica que uma avaliação ampla, voltada para o desenvolvimento, oferece maiores e melhores condições de motivação para aprendizagem eficiente, eficaz e duradoura.

Como deixa perceber esta sucinta apresentação do Conselho de Classe como estratégia avaliativa, o mesmo possibilita o exercício da avaliação em suas variadas funções. Assim, temos nos Conselhos avaliação diagnóstica – no início do período de ensino – aprendizagem, que visa a uma verificação do estado em que se encontra o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e da turma, para que sejam tomadas medidas necessárias a suprir as falhas detectadas e a evitar ou minimizar sua recorrência e para que se saiba que procedimentos de ensino- aprendizagem realizar. Podemos ver também a avaliação formativa, ao se discutir o desempenho dos alunos objetivando a manutenção ou mudança dos rumos das ações pedagógicas, a orientação aos discentes quanto aos seus estudos e a autoavaliação, a análise crítica da filosofia e dos recursos da escola, enfim, a regulação dos trabalhos docentes e discentes para a melhoria das aprendizagens. Já no último conselho do ano, têm lugar alguns aspectos da avaliação somativa, quando se delibera sobre a promoção ou não de cada aluno.

No entanto, mesmo considerando o Conselho de Classe como importante estratégia na avaliação da aprendizagem, alerta-se que segundo pesquisas realizadas por Mattos (2005), que as descrições, nos encontros, ignoram com frequência os progressos dos alunos, insistindo nos aspectos negativos. Raras vezes assiste-se a uma verdadeira avaliação do processo de aprendizagem, por meio do desempenho dos discentes na realização de tarefas, nos testes e do crescimento intelectual do aluno em relação à turma. Ainda aponta a autora que o bom rendimento obtido por alguns alunos em concursos de redação, olimpíadas de matemática ou festivais de música interestaduais, nunca foi evocado nos Conselhos de Classe observados nas

pesquisas. Esses aspectos positivos eram sempre desconsiderados e substituídos por comentários desabonadores que ferem as mais simples normas de ética profissional.

A seguir, faz-se uma sucinta incursão sobre a observação, considerando esta estratégia de suma importância nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação.

2.5.5 A observação

A observação faz parte do nosso dia a dia, e deveríamos treinar nosso sentido para bem realizá-la. Observar é pensar sobre a presença de um objeto, o que implica olhar atentamente para ele, exige que nossa percepção seja aperfeiçoada (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

De acordo com Méndez (2002, p. 105), é de experiência e senso comum que a observação constitui a principal fonte de conhecimento e de aprendizagem, qualquer que seja o âmbito de referência.

Define-se a observação como um processo, pelo fato de constituir-se “no ato de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e concretas inter-relações” e como técnica, por ser um “meio organizado de ação, que se desenvolve para atingir fins específicos” (SANT’ANNA, p. 99). Considera-se também como estratégia de avaliação que permite ao professor coletar dados acerca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, seus comportamentos, inter-relações. Pode-se inferir por esta caracterização que a observação se constitui como estratégia de compreensão, investigação, ensino. Isto, porque observamos para constatar um fato, comprovar hipóteses, interpretar um certo fenômeno, mudar os rumos, replanejar.

Alguns teóricos, efetivamente, veem a observação em educação como estratégia de avaliação. Newman et al. (1997) sugerem que, em vez de dar uma tarefa aos alunos e medir como a resolvem, o professor deveria observar o quanto de ajuda necessitam, dificuldades que encontram e como resolvem determinadas situações conflituosas. Nessa postura, o docente pode verificar qual o desempenho cognitivo do educando e intervir, orientado sobre os possíveis problemas encontrados e estimulando os processos efetivos de resolução das tarefas (BROOKS, 1997).

Hadji (2001) fala da importância de o professor agir observando e interpretando de forma pertinente os dados por meio das atividades, questionamentos, atitudes e dificuldades que os alunos apresentam no processo de ensino aprendizagem. Para isso, ele deveria estar sempre atento ao que ocorre em sala de aula e até fora dela, a saber, nas atividades

recreativas, no laboratório de informática, na biblioteca. Através da observação o docente pode verificar o porquê da não participação de determinado aluno, ver que não é porque esteja desinteressado, mas porque apresenta determinado problema que pode ser de ordem física, emocional e/ou social.

Pode-se assim afirmar que consiste em um elemento fundamental no processo de avaliação para as aprendizagens, pois fornece informações referentes à área cognitiva, afetiva e psicomotora do educando.

A observação é à base da avaliação formativa, que leva o professor à tomada de consciência da situação em que os alunos se encontram. Para que a observação seja sistematicamente útil aos fins de uma avaliação com esta função, ela deve respeitar algumas condições básicas, tais como ser realizada ao longo dos processos de ensino-aprendizagem, pois assim proporcionará informações sobre a evolução das aprendizagens dos alunos. Ela poderá materializar tais informações em registros que servem de mapas de acompanhamento da aprendizagem (COLL, 1996). Particularmente quanto ao desenvolvimento das aprendizagens/ conhecimentos requer também estruturação/sistematização, considerando que a coleta de dados é obtida de forma intencional. A observação sistemática é aquela na qual o observador tem objetivos definidos (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009; SANT 'ANNA, 2010), exige definição dos comportamentos, conteúdos e alunos a serem observados em cada tarefa. O professor deve saber exatamente o que irá observar, como efetuará o registro das informações, os procedimentos que irá utilizar (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). Por exemplo, se deseja verificar a capacidade de leitura e expressão oral, observará enquanto o educando lê em voz alta. Se deseja observar a escrita, fará outro tipo de observação; devido ao número de alunos em sala, sugere-se que em cada atividade selecione quais deles serão observados.

Selltiz et al. (1967) referem-se a quatro importantes questões que devem ser consideradas quando da observação por parte dos pesquisadores ao realizar sua investigação (VIANNA, 2007). Entende-se que o professor também poderia usar esses mesmos procedimentos em sala de aula: a) o que deve ser efetivamente observado? b) como proceder para efetuar o registro da observação? c) quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? d) que tipo de relação estabelecer entre observador e observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação? (VIANNA, 2007; DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 125).

Quanto aos registros, devem ser descrições detalhadas e precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem. Esta configuração serve, inclusive, de documento preciso para elaboração de relatórios descritivos de avaliação ao final de semestre, sendo esta uma exigência dos normativos sobre avaliação no Estado de Mato Grosso.

Como todas as estratégias apresentam vantagens e desvantagens, apresentamos neste ponto algumas das vantagens da observação, elencadas por Sant'Anna (2010, p.102):

a) é um método direto de estudar os fenômenos em sua variedade; b) é objetiva, permite um registro fiel e exato de dados enquanto ocorrem; c) é específica, limitando-se a um número restrito de características a serem observadas [...]; d) é sistemática [...]; e) É planejada [...]; definindo antecipadamente as características a serem observadas [...]; f) É registrada imediatamente, a fim de evitar erros de memória ou serem perdidas coisas importantes; g) É passível de comprovação pela repetição ou pela comparação com a observação de observadores competentes **[no nosso caso através da observação do articulador e ou coordenador pedagógico]**.

No entanto, faz-se necessário que na observação se tome alguns cuidados, incluindo o uso de instrumentos de registro, tais como roteiro de observação, *ckecklist*/ lista de verificação, entre outros: qualquer que seja o instrumento deve conter aspectos que auxiliem o professor em sua maneira de olhar e registrar o desempenho do educando.

Também é preciso que o educador tenha cautela ao proceder aos registros, considerando-os provisórios, pois o aluno pode modificar condutas ao longo do processo; não procedendo a generalizações e interpretações apressadas; sendo imparcial, evitando emitir juízos subjetivos. Neste sentido, advertem Estrela & Estrela (1978) que o professor que está profundamente implicado em todas as situações de sala de aula interpreta suas observações estando sujeito a influências de variáveis que, muitas vezes, se sobrepõem aos fatos.

Evitar alguns efeitos, como o de “Pigmalião” ou efeito “Rosenthal”, que traduz a influência que as expectativas do professor exercem sobre o rendimento do aluno, também se impõe como precaução. Outro efeito a considerar, ainda, é o efeito de “observador ou de reatividade”, pois o fato de alguém perceber que está sendo observado por outra pessoa afeta a maneira como habitualmente se comporta em determinada situação (VIANNA, 2000).

Apesar dessas limitações, porém, considera-se que é preciso criar um ambiente de confiança para a observação, pois, segundo Estrela & Estrela (1978), referenciado por Depresbiteris e Tavares (2009), mesmo com as dificuldades, o professor não pode renunciar a ser observador. Terá, portanto, de procurar os meios que lhe permitam superar as dificuldades que certamente encontrará.

Contribui Allen (2000) citado por Depresbiteris e Tavares (2009), lembrando que os processos de observação e descrição ficam fortalecidos se forem efetivados pelo conjunto de docentes da escola. Esclarecemos que, em nossa realidade, além dos docentes é possível fazer parte deste coletivo, a gestão escolar (direção, articulador pedagógico e coordenador pedagógico). Por outro lado, compartilhar com os pares a observação, descrição, reflexão e análise dos desempenhos dos alunos permitem criar um pensamento coletivo que melhora a aprendizagem. Mesmo porque a descrição conjunta possibilita olhares de diferentes ângulos.

Há que se ressaltar, ainda, que ambos os sujeitos em seus diferentes papéis, observador e observado, devem conhecer previamente – melhor ainda se é fruto da negociação e do acordo mútuo – as regras do jogo. “Alguns para saber ao que se ater, outros para apreciar, em sua justa medida, o valor do observado nos limites fixados pelo contexto no qual o observado adquire um determinado valor” (MÉNDEZ, 2002, p. 106). Assim, evidencia-se que a observação com fins avaliativos precisa delimitar e estabelecer seus campos, o que vale a pena ser observado, como observar e qual o papel que os sujeitos podem desempenhar neste processo.

É neste sentido da importante questão do papel dos diversos intervenientes no processo ensino-aprendizagem-avaliação que se pronunciam Ferraz et al. (1994), em documento de projeto educativo desenvolvido em Portugal. Argumentam eles que, diante da impossibilidade de eliminar a subjetividade em avaliação — por mais rigor que o docente queira imprimir nas estratégias avaliativas — dadas, por exemplo, as diferentes leituras de questões e de respostas por diferentes sujeitos e as diversas expectativas por parte dos mesmos, deve-se tentar relativizá-la e o caminho a seguir é o confronto das diversas subjetividades dos intervenientes no processo de avaliação. E também a diversificação dos instrumentos avaliativos.

A primeira proposta — interação, negociação, participação, compartilhamento nas decisões — tem sido defendida também no presente trabalho, inclusive por meio do emprego dos Conselhos de Classe, *portfólios*, autoavaliação, heteroavaliação dotada de *feedback* e outros procedimentos usados como estratégias avaliativas. Isto, por exigirem/proporcionarem uma relação de ajuda e respeito mútuos, proporcionarem informações variadas acerca de diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos — afetivo, atitudinal, cognitivo... — e favorecerem a responsabilidade dos discentes sobre seus estudos, acertos, erros, estratégias de aprendizagem.

Quanto à diversificação de procedimentos avaliativos proposta pelos pesquisadores em foco, esta tese também compactua com o entendimento dessa necessidade, fundamentada na

verificação já exposta de que só esta diversidade pode fornecer ao docente uma visão mais global do aluno, de suas capacidades e conhecimentos, manifestos de variadas maneiras. Por exemplo, alguns alunos se saem muito bem na produção de textos; outros se destacam mais em trabalhos colaborativos nos quais se evidenciam habilidades várias — capacidades de síntese, liderança, criatividade na busca de soluções para problemas. O professor deve, contudo, além de dar oportunidades de ajudar os discentes a “poderem responder o mais adequadamente possível” a qualquer proposta de estratégia e de instrumentos de avaliação a ser utilizada.

Enfim, diversificar é preciso: as estratégias, instrumentos, e funções — diagnóstica, formativa, somativa — da avaliação no contexto escolar. Mas que esta medida seja tomada por um professor que tenha conhecimento, desejo de ajudar, comprometimento político com a educação. E que a avaliação assim compreendida ocorra como processo inseparável do ensino e aprendizagem, seja parte integrante deles no dia a dia da sala de aula.

Diante do exposto, é com a frase de Demo (1999) “A avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem”, que defendemos nossa posição quanto às estratégias de avaliação: de que servem se não estiverem a serviço da aprendizagem?

Para que cumpram sua função, a estratégia precisa ser aceita pelo professor como ferramenta importante na coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos. Ela deve ser mediadora “entre os critérios de avaliação e a informação que tem origem na realidade apreendida para ser avaliada” (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p.183). E isso exige qualidade nas estratégias utilizadas, para que possam proporcionar informações válidas sobre o que se está avaliando.

Nesse sentido, faz-se necessário que o educador encontre significado em elaborar uma boa estratégia e diversifique as formas de busca de informações, interessando-se pela análise criteriosa e interpretação aprofundada dos resultados para a melhoria dos processos. Boas estratégias exigem dele competência técnica, compromisso político e conhecimento. Portanto, envolvem mudanças significativas nas práticas avaliativas. Vale lembrar com Vasconcelos (1998), que a intencionalidade do professor é um dos elementos que mais influenciam a mudança da prática.

As mudanças de práticas avaliativas, como se evidencia pela argumentação acima, ultrapassam em muito o uso desta ou daquela estratégia. Requerem reconceptualização da avaliação, do seu papel e das funções que lhe estão associadas. O grande desafio é

desenvolver a prática sustentada num quadro de referencial teórico e com as concepções de cada um, construídas após uma análise, reflexão, questionamento e tomada de consciência.

Por isso, antes de escolher qualquer tipo de estratégia de avaliação, é preciso questionar com que finalidade será aplicada. Além disso, como sabemos que as funções da avaliação são muitas, e selecionar e zelar por funções que criem um ambiente educativo agradável é decisão fundamental, antes de optar por uma estratégia avaliativa de julgamento. Daí a importância dos critérios de avaliação, para que se possam usar as estratégias na perspectiva de recolha de uma série de informações que, comparadas com referenciais desejados, explicitamente definidos, permitam tomadas de decisões mais coerentes, menos parciais, mais justas.

Também é imprescindível considerar a importância da reflexão conjunta na escola sobre os resultados coletados com o uso das diversas estratégias, que é possível nos Conselhos de Classe. Entende-se que esta seja uma das maiores vantagens destes Conselhos, ao lado da visão de totalidade do aluno que eles buscam. Como defende Allen, deve-se implantar o “método de reflexão grupal” (ALLEN, 2000 apud DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

A reflexão permite que se rompa com o isolamento do trabalho, condição em que os professores se mantêm solitários em sua sala de aula, sem discutir com seus pares sobre a sua prática pedagógica. Para que possamos caracterizar a avaliação como realmente democrática, porém, é fundamental envolver os diversos intervenientes – a escola, a família e a comunidade nessa reflexão. E por escola, entende-se aqui o coletivo dos professores, a equipe gestora, os alunos.

O processo colaborativo faz com que nos aproximemos de uma concepção de avaliação, como forma de obter o maior número de informações sobre a aprendizagem dos alunos para a melhoria de seu desempenho. Compreendemos que isto se deve à troca de experiências, visões e focos a respeito dos alunos e da própria avaliação, propiciada nos encontros.

Conforme exposto anteriormente, a avaliação é, muitas vezes, associada à recolha de informações ou a um juízo de valor. Contudo, em nossa concepção, o ato avaliativo é bem mais complexo. Pinto e Santos (2009, p.162), por exemplo, diversas decisões são de imediato tomadas, decorrentes das respostas a serem dadas às seguintes perguntas:

- 1- Para que quero avaliar? Qual o objetivo principal a atingir?
- 2- Como vou fazer? Que instrumento de avaliação vou usar?

- 3- A avaliação sobre que aspecto vai incidir? O que quero avaliar?
- 4- Quais os papéis que serão desempenhados pelos diferentes intervenientes no processo? Pelo professor e pelos alunos?

Assim, o para que, como e o que avaliar, por quem avaliar, influem na escolha das estratégias e funções da avaliação a se empregar.

No processo avaliativo, ademais, convém seguir quatro fases. A primeira fase consiste em planejar a avaliação tendo em vista os fins e objetos da mesma. A seguir, trata-se de preparar o material e aplicá-lo, isto é, recolher informações. Após a coleta de dados, analisá-los, interpretá-los; esta fase pode ser de responsabilidade do professor, quando procura interpretar uma dada resposta do estudante para decidir que *feedback* será adequado como apoio para ele progredir ou quando este procura confrontar o que fez com os critérios de avaliação definidos. Por último, deve-se ressaltar que todo processo avaliativo termina com uma ação, a qual poderá corresponder estritamente ao *feedback*, ou à reformulação e aperfeiçoamento de um trabalho.

As fases identificadas não precisarão ocorrer de forma sequencial. Novas decisões poderão ser tomadas ao longo do processo, levando-o a voltar atrás, antes do ciclo e/ou fase ter sido totalmente percorrido. O exposto pode ser visualizado na figura 9 abaixo, adaptada de Pinto e Santos (2009).

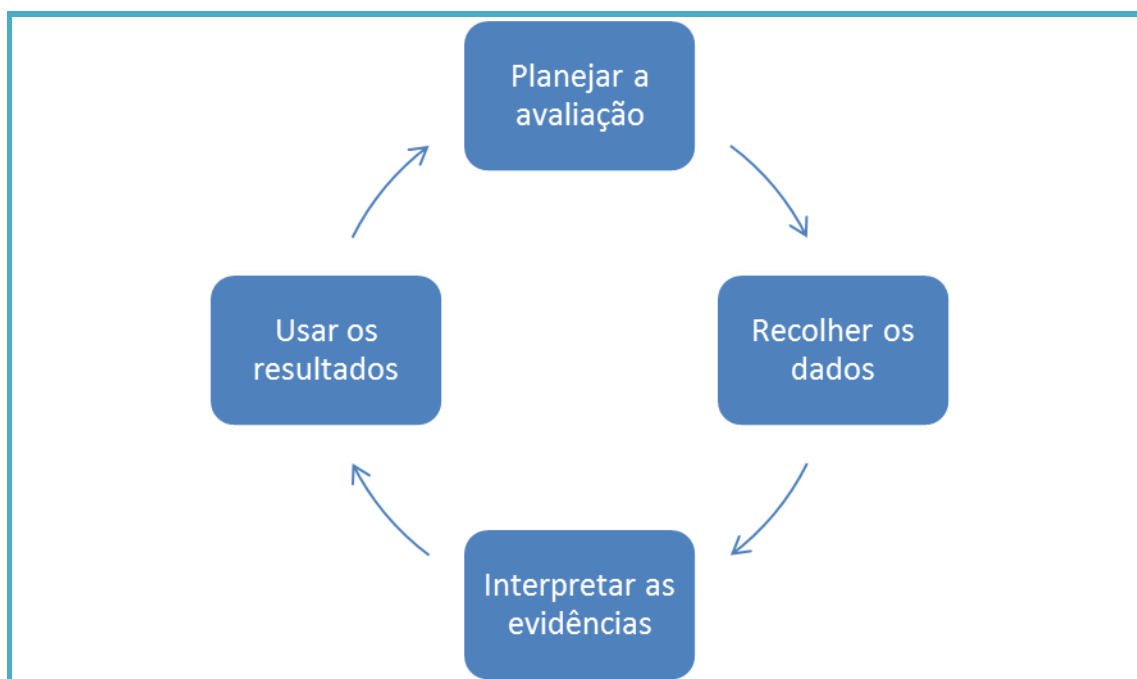


Fig. 9 – Fases da avaliação (NCTM, 1999, p.5 apud Pinto e Santos, 2009, p.163).

Em síntese, a ideia central é considerar que a avaliação deve buscar a comprovação da aprendizagem do aluno, mas, sobretudo, o porquê da não efetivação da mesma (GUERRA, 2003), orientando, então, educador e educando acerca das mudanças em suas ações.

É verdade que uma estratégia avaliativa oferece elementos para análise e interpretação dos resultados, mas precisa ser usada em nome de uma avaliação que, além do julgamento sobre o aluno, interfira na realidade, transformando-a para melhor. Ou seja, para que a estratégia cumpra sua função, deve ser utilizada pelo professor como ferramenta de coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos, com vistas a tomar decisões, rumo à melhoria desta. E, mais, esse processo deve ocorrer de forma indissociável do ensino e aprendizagem: ao aprender, o aluno reflete e avalia sua aprendizagem; ao ser avaliado, ele está fazendo descobertas, aprendendo com a busca de resposta. O docente, ao ensinar, aprende; ao avaliar, propicia também aprendizagem, está ensinando. A avaliação ocorre no contexto, no tempo e espaço em que se ensina e aprende.

PARTE III

2.6 Teorias da aprendizagem

Após ter abordado as estratégias avaliativas na parte anterior, considera-se fundamental neste momento, fazer referência às teorias da aprendizagem.

Entende-se genericamente que uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área do conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas (MOREIRA, 2011).

Uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Tenta explicar o que é aprendizagem, por que funciona e como funciona. No entanto, é pertinente explicar que não será tomado literalmente o uso do termo. Pois, segundo Moreira (2011, p. 13) o próprio conceito de aprendizagem também tem vários significados não compartilhados. Alguns exemplos do que tem sido considerado como definindo aprendizagem incluem: “condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais”. De maneira geral, todas estas “definições” de aprendizagem se referem à aprendizagem cognitiva, “àquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na memória do

ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (id. *ibid.*, p. 13). Ou seja, é a que focaliza a cognição, o ato de conhecer. Costuma - se distingui-la das aprendizagens afetiva e psicomotora, embora algumas experiências afetivas sempre acompanhem aprendizagens cognitivas e estas geralmente estejam envolvidas na aquisição de habilidades motoras.

Alerta-se que serão abordadas apenas algumas teorias consideradas importantes dados os objetivos da tese. Assim, apresenta - se primeiramente a teoria da atividade.

2.6.1 A teoria da atividade: histórico sucinto

A teoria da atividade considerada área de pesquisa foi desenvolvida a partir da escola histórico-cultural da psicologia russa e soviética do início do século XX, iniciada pelo psicólogo Lev Vygotsky, de 1920 a 1930. Ressalte-se que o nome de Lev Semenovic Vygotsky aparece nas publicações ora como Vygotsky, ora como Vigotsky, bem como Vigotski. Opta-se pela forma Vygotsky, em virtude de ser esta grafia utilizada nas obras originais.

Após a morte deste, seus colaboradores Leontiev e Luria deram continuidade ao seu trabalho, tendo como propósito estudar as diferentes formas de prática humana em contextos determinados, uma prática vista como processos desenvolvidos em diversos níveis individuais e sociais interligados entre si, à qual denominaram de sócio-histórica (ENGESTRÖM, MIETTIEEN, PUNAMÄKI, 1999b; FERNANDES, 2009b; LIBÂNEO, 2004). Leontiev foi o responsável pelo emprego da terminologia teoria da atividade (ASBAHR, 2005).

Esses pesquisadores opunham - se às duas principais correntes da psicologia da época: a empirista e a idealista, para Vygotsky, não se mostravam satisfatórias para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, como, por exemplo, “o controle consciente do comportamento, a atenção e a lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento entre outras” (REGO, 2009, p.24-25). Enquanto a corrente empirista ignorava estes fenômenos complexos, reduzindo o comportamento humano à relação direta de causa e efeito e buscando as formas exteriores do mesmo, vistas como habilidades mecanicamente constituídas, a corrente idealista, por sua vez, limitava-se a descrevê-los de forma subjetiva, já que a vida psíquica humana era manifestação do espírito (REGO, 2009).

O pesquisador observou que era necessário se compreender o desenvolvimento humano como sendo um fenômeno histórico e culturalmente determinado. Viu as origens do

desenvolvimento mental do homem nas relações do sujeito com o seu contexto sociocultural; este desenvolvimento ocorre quando o sujeito internaliza as formas de lidar com o conhecimento historicamente desenvolvido e culturalmente organizado ao longo da existência de sua espécie (REGO, 2009).

Explica-se essa internalização pela transformação dos processos externos, que se concretizam nas atividades interpessoais, em um processo intrapsicológico, no qual a atividade é reconstruída internamente; o indivíduo utiliza as imagens mentais que ele constrói como elementos de mediação entre ele e o meio material.

É oportuno destacar que, para a teoria da atividade, a unidade de análise é a sala de aula, considerada um sistema de atividade e, por isso, é uma unidade de análise a evidenciar nesta pesquisa. Nessa perspectiva, toda atividade que se desenvolve numa sala de aula, bem como toda ação humana, é cultural e socialmente mediada e orientada por, e para, um objeto (LIBÂNEO, 2004; VYGOTSKY, 2005; FERNANDES, 2011). Com referência a esta questão, pode-se dizer que toda atividade envolve relações entre seres humanos e a sociedade e sempre possui um sujeito e um objeto. Este último caracteriza-se como a condição de existência do primeiro, e ambos não podem ser entendidos isoladamente. Assim compreendida esta relação sujeito-objeto, considera-se haver uma relação dialética entre o desenvolvimento do indivíduo e o da sociedade e que ambos podem ser compreendidos por esta relação.

Nesse contexto, uma atividade terá êxito ao se estabelecer o seu conteúdo objetal, e o ensino está implicado nesta constatação. Isto ocorre ao ser este concebido como uma forma social de organização da apropriação que o ser humano faz das capacidades sócio-historicamente formadas e que se objetivam na cultura material e espiritual (LIBÂNEO, 2004).

Nessa concepção, a relação indivíduo meio natural não se dá diretamente, mas é, culturalmente mediada. O uso de elementos mediadores caracteriza a relação, entre o ser humano e seus pares e entre ele e o mundo. Há dois elementos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que regula as ações sobre os objetos e o signo, o qual regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 2009). Para viabilizar a realização de operações específicas e ampliar as possibilidades de intervenção humana sobre a natureza, instrumentos ou ferramentas técnicas são desenvolvidos. Os signos, por sua vez, são ferramentas psicológicas empregadas para representar simbolicamente a realidade e viabilizam a comunicação entre os indivíduos, compartilhamento de significados entre os membros de um grupo cultural e a percepção e interpretação dos objetos e situações que

ocorrem no mundo. Nesta abordagem, Vygotsky, considera a linguagem como sendo um sistema simbólico fundamental para o homem, visto ser por meio dela que os signos se organizam em estruturas complexas, desempenhando um papel de suma importância na formação das características psicológicas humanas (REGO, 2009; VYGOTSKY, 2005).

Estreitando o foco sobre os elementos mediadores que integram a sala de aula, ao se compreender esta como um sistema de atividade, tem-se uma visão mais holística e integrada da pluralidade de relações existentes entre os mesmos (FERNANDES, 2011). Essa abordagem metodológica parece avançar, se comparada às unidades de análise adotadas nas outras teorias, ao considerar as articulações individuais e coletivas, o objetivo com o subjetivo, bem como por permitir compreender melhor a complexidade das interações e relações entre os elementos que constituem a unidade de análise ora privilegiada (ENGESTRÖM, MIETTINEM, PUNAMAKI, 1999; FERNANDES, 2011).

Ao que parece, esta é uma vertente, que representa um desafio à investigação, em termos metodológicos, no que tange aos procedimentos de avaliação e de ensino. Na concepção de Fernandes (2011), esta teoria apresenta elementos que estão na base da articulação que se reclama entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Trata-se de uma teoria da aprendizagem que considera o ensino e a avaliação na sua construção.

A teoria da atividade elaborada por Leontiev e instrumentalizada por Engeström (1987) e que partiu de Vygotsky (apud ENGESTRÖM, 1987), numa visão de “atividade mediada por artefatos,” afirma que, na maioria dos contextos humanos, nossas atividades são mediadas pelo uso de instrumentos culturalmente estabelecidos, como idiomas, artefatos e procedimentos realizados. Para representar o sistema de atividade e a interação entre as condições mediadoras, Engeström utilizou um diagrama, no qual ressalta a natureza dinâmica e dialética pela interconexão entre sujeito e objeto. Este autor distingue um sistema de atividade representando a transformação dos indivíduos e comunidades, resultante das ações individuais sobre as condições mediadoras de suas atividades (ROTH, 2004).

Para Roth (2004), o estudo da produção de artefatos e suas relações com os processos de construção da sociedade permite identificar a aplicação da teoria da atividade à transformação dos sistemas educacionais e aos processos de aprendizagem, a partir da atividade participativa dos indivíduos, produzindo e reproduzindo, reforçando a ideia de dinamismo do sistema de atividade. Os processos de aprendizagem são postos também como parte de um sistema de atividades, em que cada indivíduo é uma parte constituinte da

coletividade e suas ações determinam novos tipos de mediações entre os elementos do sistema.

Consideram-se no sistema de atividade no ambiente escolar os elementos ligados à prática educativa na qual o sujeito — o aluno — articula-se com o objeto — o produto de seu trabalho — em intermediação com outros elementos como as regras relativas ao desenvolvimento da disciplina ou curso, a comunidade escolar ou a divisão de trabalho, ligados às tarefas escolares e às ferramentas utilizadas na construção do artefato.

Nesta investigação, analisar-se-ão os processos desenvolvidos a partir das práticas avaliativas realizadas em sala de aula, nas quais se supõe que os alunos desenvolvem objetos e utilizam artefatos na interação entre eles e o professor.

As atividades participativas dos alunos produzem e reproduzem objetos e fatos, sendo moldadas e afetadas pelas contradições existentes e produzidas pela interação entre os elementos tais como o currículo, a carga horária, o espaço e a relação entre os professores e alunos.

2.6.1.1 O conceito de atividade

A atividade é categoria central no materialismo histórico-dialético e Marx (1989), em seus primeiros escritos, apontava a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, bem como ao desenvolvimento individual (ASBAHR, 2005). Os psicólogos soviéticos, tendo como ponto de partida esse princípios do materialismo histórico - dialético, adotaram o conceito de atividade como um dos pontos fundamentais para suas investigações sobre o desenvolvimento do psiquismo.

Inicialmente, a atividade foi entendida como um conceito abstrato, e sua concretização permitiu criar uma teoria geral do desenvolvimento das sociedades e dos seus aspectos específicos (DAVYDOV, 1999; ENGSTRÖM E MIETTINEM, 1999; LEKTORSKY, 1999 apud FERNANDES, 2009b). É geralmente considerada uma continuidade da vertente histórico-cultural iniciada por Vygotsky. Para Leontiev, a ideia de análise da atividade como método na psicologia científica foi formulada nos primeiros trabalhos de Vygotsky (LIBÂNEO, 2004).

O conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista, para a qual, a atividade tem como a máxima expressão o trabalho, e este é a mediação de maior importância nas relações entre os sujeitos e o mundo objetivo. Nesta vertente, Vygotsky entendia que o surgimento da consciência relaciona-se à atividade prática humana e à própria

consciência tomada como um aspecto da atividade laboral (LIBÂNEO, 2004; VYGOTSKY, 2005). Ainda sobre a atividade, Leontiev (1998) a define como os processos que, ao realizar as relações entre o homem e o mundo, satisfazem uma necessidade especial do mesmo. Ou, ainda, como os processos que se caracterizam psicologicamente por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, como por exemplo o objeto, coincidindo sempre com o objetivo que instiga o sujeito a realizar essa atividade, ou seja, o motivo para isso. Para o pensamento atual, a atividade relaciona-se à produção de utensílios e é mediada por diversos artefatos: outros utensílios, símbolos, sinais, linguagem e pelas relações sujeito-sujeito. Assim sendo, ela possui uma natureza cultural e social, pautada na relação com o objeto e, portanto, não se reduz a uma fonte psicológica individual (ALVAREZ e DEL RIO, 1996; ENGSTRÖM, MIETTINEN e PUNAMAKI, 1999; FERNANDES, 2011).

Já no âmbito da educação escolar, pensar a sala de aula como um “sistema da atividade” — *activity system* — parece ser mais produtivo (ENGSTRÖM, 1987). Neste contexto, deve-se entender sistema de atividade como sendo uma formação complexa na qual o equilíbrio é uma exceção, ao passo que a norma e o provedor de mudança estão nas tensões, perturbações e inovações locais (BLACK e WILIAM, 2006a). Na concepção de Leontiev (1996), a atividade é uma categoria nuclear no desenvolvimento do processo de construção de um artefato e gera ações que desencadeiam uma rede de colaborações e mediações, partindo de relações sociais que se formam no processo e que configuram um sistema de atividade. A partir de uma atividade orientadora os sujeitos podem interagir mediados pelos conteúdos que fundamentam a prática e também o próprio artefato agindo como motivo e instrumento. A construção do artefato configura-se como necessidade e leva à organização de ações negociadas, definindo procedimentos e modos de agir, elegendo instrumentos e colaborações externas.

A ênfase dada a esses aspectos da epistemologia em Marx, imbricada em Vygotsky, contrapõe-se à tônica dominante nos ideários pedagógicos contemporâneos, que concebem o processo educativo — ensino-aprendizagem como interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído. Ao contrário, estabelece-se uma relação entre o sujeito e o objeto, que se dá por mediação através do trabalho, entendendo este como um processo que liga o homem a natureza, um processo de ação do homem sobre a natureza. (ENGSTRÖM, MIETTINEN, PUNAMÄKI, 1999). Outra característica do processo ensino-aprendizagem que o potencializam partem da perspectiva histórico - cultural: o uso e produção de instrumentos e a ideia de que o trabalho dos alunos se

efetua em condições de atividade comum coletiva (LIBÂNEO, 2004). Nesta produção, os atores envolvidos não agem apenas sobre o objeto, mas produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação.

O estudo atual da atividade e aprendizagem fundamenta-se nos trabalhos de Roth (2004) acerca de elementos que configuram a natureza dinâmica e dialética do sistema de atividade a partir de Engeström. Dá-se ênfase às transformações dos indivíduos e comunidades como resultantes de ações individuais sobre as condições mediadoras de suas atividades. Estas condições de mediação consistem em elementos como “instrumentos”, “comunidade envolvida” no processo, divisão de trabalho entre os atores, relações de poder e negociação entre os sujeitos.

2.6.1.2 Sistema de atividade: elementos essenciais

Engeström (1987) e Cole e Engeström (1993) definem os elementos essenciais de um sistema de atividade configurando-se como: a) o sujeito, — indivíduo ou grupo de indivíduos cuja ação é escolhida enquanto o ponto de vista de análise; b) o objeto — constitui o espaço do problema para o qual a atividade está direcionada e que, em decorrência, é moldado ou transformado com a ajuda de instrumentos e signos mediadores; c) a comunidade compreende indivíduos e /ou subgrupos que partilham o mesmo objeto; d) a divisão do trabalho relaciona-se tanto a divisão horizontal de tarefas entre os membros da comunidade e à divisão vertical de poder e status, assegurando que os participantes compreendam os seus papéis e, por meio deles, possam conhecer o seu campo de ação, particularmente na sua relação com os outros, com os artefatos e com o objeto; e) as regras referem-se às regulamentações explícitas e implícitas, regras e convenções que restringem ações e interações no interior do sistema de atividade; f) os artefatos mediadores compreendem os recursos culturais, conhecimentos, instrumentos e ferramentas conceptuais/conceituais consideradas importantes para as atividades a desenvolver no sentido de transformar o objeto (ENGESTRÖM, 1987; COLE e ENGESTRÖM, 1993 apud FERNANDES, 2009a).

Engeström (1999b) apresenta os elementos de um sistema de atividade, que podem ser evidenciados na figura abaixo.

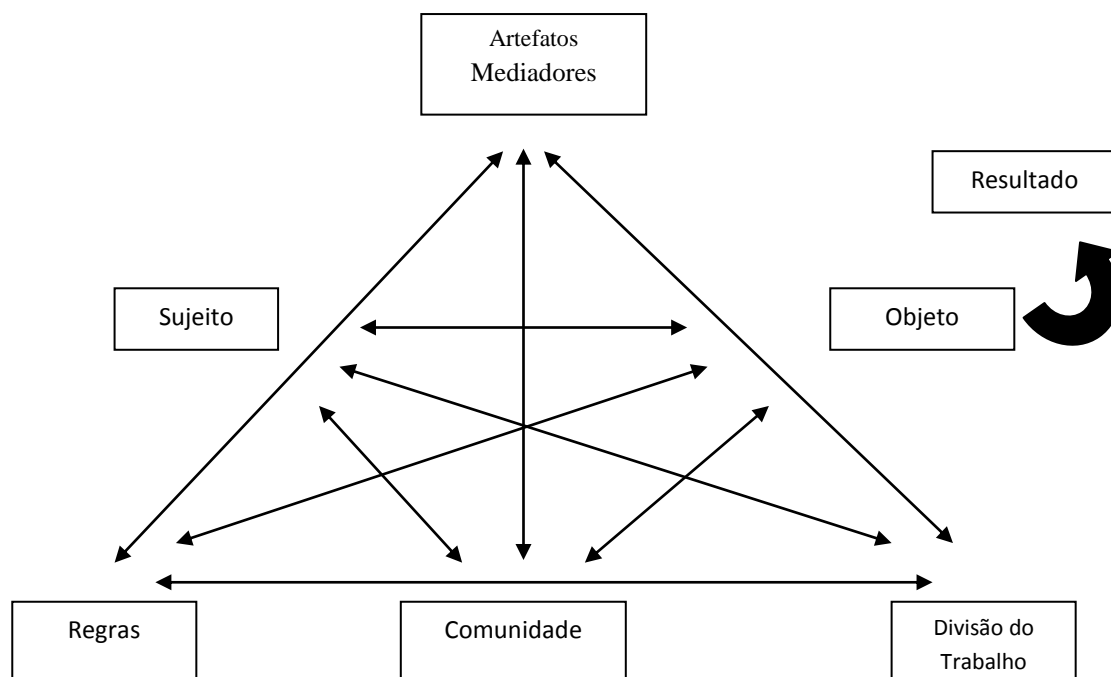


Fig. 10 – Elementos de um sistema de atividade (adaptado de ENGESTRÖM, 1999b, p.31; FERNANDES, 2009b, p. 93).

A análise do diagrama permite-nos visualizar a natureza dinâmica e dialética deste sistema de atividade, na relação entre sujeito e objeto, em que o objeto existe independentemente do sujeito e é a imagem refletida da atividade do sujeito. Percebe-se a interdependência dos elementos “regras”, “comunidade”, “divisão de trabalho”, “sujeito”, “objeto”, “ferramentas” e o “produto final” resultado da atividade. Ou seja, evidencia-se que as questões centrais da teoria em foco passam pelo objeto e que é através deste que se relacionam as ações individuais de cada um dos sujeitos com a atividade coletiva (FERNANDES, 2009b).

Com a interferência dos elementos de um sistema de atividade, podem-se gerar tensões e contradições suscetíveis de gerir o desenvolvimento e a mudança (FERNANDES, 2009). Assim, para Engeström (1999a), a utilização deste sistema como unidade de análise no estudo das atividades humanas permite uma abordagem sistêmica das mesmas, integrando seus aspectos individuais e coletivos; estabelece uma complementaridade entre visão do sistema — mais objetiva e a do sujeito — mais subjetiva (FERNANDES, 2009b).

Segundo os princípios propostos por Engeström (1999a), a análise do comportamento humano somente é válida se for possível estabelecer uma relação de interdependência entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo, o indivíduo o seu contexto social, cultural e histórico; o desenvolvimento da sociedade, por seu lado, acontece pela interferência dos indivíduos que a compõem. Nesse sentido, parece viável considerar que o modelo recomenda ser possível que a análise parta da multiplicidade de relações entre a estrutura triangular da atividade. No entanto, sua tarefa fundamental é a percepção da totalidade sistêmica, e não apenas as conexões separadas (ENGESTRÖM, 1987; FERNANDES, 2009b). O emprego desse modelo de representação viabiliza o estudo das relações entre todos os elementos do sistema integrando-os em uma estrutura interativa, que tem como função a contextualização da análise. O investigador pode valer-se da análise dos sistemas de atividade na busca da compreensão das contradições que estão na base das falhas detectadas, tendo em vista a complexidade da natureza das ações humanas, a qual dificulta seu entendimento e explicação (FERNANDES, 2009b). Neste contexto, evidencia-se que é mais esclarecedor ver a sociedade como sendo uma rede de sistemas de atividade que se sobrepõem e se interrelacionam do que consistindo em uma pirâmide de estruturas rígidas dependentes de um único e isolado centro de poder (ENGESTRÖM, 1999b; FERNANDES, 2009b).

2.6.1.3 O ciclo expansivo

A evolução dos sistemas de atividade, que se configuram como sendo a sala de aula ou as escolas, pode ser compreendida através do conceito de ciclos expansivos que identificam os períodos de tempo caracterizados pela inovação, transformação e mudanças e pela aprendizagem das mesmas (FERNANDES, 2009b).

De acordo com Engeström (1987); Cole e Engeström (1993 apud Fernandes, 2009); Engeström, Miettinen e Punamäki (1999), para que se compreendam tais ciclos é imprescindível entendimento dos conceitos de internalização e externalização. A internalização diz respeito à reprodução da cultura, que se dá quando o homem internaliza conceitos, conhecimentos, valores e significados e os reproduz nas relações sociais de que participa. Já a externalização relaciona-se à capacidade criativa dos homens, com a qual eles transformam a realidade vivida pela produção de novos artefatos que se mostram necessários, o que potencializa a superação do processo de mera reprodução da cultura e caracteriza um ciclo expansivo ou espiral de desenvolvimento.

Em tal ciclo existem momentos de internalização e de externalização, já que a base do processo de transformação é a realidade existente. O ciclo se inicia com um destaque quase exclusivo na internalização, na socialização e no treinamento, com o objetivo de que os novatos venham a ser membros competentes da atividade proposta, da maneira já empregada para realizá-la. Momentos criativos de externalização surgem a princípio como discretas inovações individuais; todavia, quando crescem as rupturas e contradições da atividade, a internalização, paulatinamente, assume a forma de autocrítica, e, já na externalização, aumenta a busca de soluções. Esta fase alcança o ponto mais alto no momento em que se planeja e se implanta um novo modelo para a atividade. A seguir, quando este novo modelo se estabiliza, a internalização dos métodos e meios inerentes ao mesmo se torna a forma dominante de aprendizado e desenvolvimento (ENGESTRÖM, 1999a; FERNANDES, 2009b).

A sequência ideal dessas ações epistemológicas em um ciclo expansivo apresenta sete etapas, representadas na Figura 11.



Fig. 11 — Sequência de ações de um ciclo expansivo (adaptado de Engeström, 1999b, p. 384).

As ações podem ser assim descritas: 1) consiste em questionar, criticar ou rejeitar alguns aspectos da prática corrente; 2) realizar a análise da situação a qual implica transformações mentais, discursivas ou práticas da situação, na busca das causas ou mecanismos explanatórios; 3) trata-se da construção de um modelo de uma nova ideia, que explique e dê uma solução para a situação-problema; 4) experimenta-se o modelo, visando a perceber sua dinâmica, potencialidades e limitações; 5) constitui a concretização do modelo através de sua aplicação prática; 6) é a etapa em que se avalia o novo processo; 7) se estabelece uma nova forma de prática (ENGESTRÖM, 1999b).

Segundo Engeström (1999b), o ciclo expansivo envolve um contínuo processo de construção e resolução de tensões e contradições que ocorrem no interior de um sistema de atividade, que engloba o objeto, os artefatos de mediação e as perspectivas dos participantes envolvidos.

O até aqui exposto demonstra que a teoria da atividade oferece uma base para a reflexão sobre as atividades humanas levando em conta as relações de influência mútua entre o desenvolvimento individual e o coletivo. Considera as relações que se dão em um sistema de atividade, bem como entre este sistema e todos os outros que constituem a estrutura da vida de uma determinada sociedade. Com o entendimento de que as atividades são dinâmicas, essa reflexão adquire a necessidade de uma perspectiva histórica. Quando se analisa uma atividade, focaliza-se a forma de prática observada do período específico, uma determinada realidade sociocultural, que, portanto, não pode ser considerada universal. Nessa perspectiva, a instabilidade, as mudanças, as incertezas e a diversidade constituem como que molas propulsoras para a busca e encontro de novas e diversificadas soluções.

Pela análise da literatura disponível sobre o tema e tendo como base, também, as investigações realizadas por Fernandes (2006, 2007, 2008a, apud FERNANDES, 2009b), evidencia-se que a maioria dos estudos que tratam do mesmo têm-se pautado em entrevistas junto a professores para conhecer e compreender as suas crenças, concepções e práticas. Neste sentido, Fernandes (2009b) levanta as seguintes questões metodológicas e epistemológicas para que se reflita: a) É possível considerar que o educador avalia sozinho, mesmo que não partilhe o seu poder de avaliar?; b) Os pensamentos e ações dos professores constituem a melhor unidade de análise para compreendermos o que ocorre nas salas de aula em termos de ensino, avaliação e aprendizagem? e c) Que papel pode ser atribuído aos alunos, gestores e outros intervenientes?

Tais questões parecem contribuir para a perspectiva, defendida por Fernandes (2011), de que as pesquisas no domínio da aprendizagem, da avaliação e do ensino devem evoluir no sentido de considerar a sala de aula como um sistema de atividade e, ao mesmo tempo, como unidade de análise. Essa perspectiva metodológica permitirá olhar para a sala de aula de um modo mais holístico, associando e relacionando os diferentes processos, relações e instrumentos mediadores que nela se veem o que constitui um desafio a ser enfrentado e que pode contribuir para a solução de alguns problemas relativos ao ensino, aprendizagem e avaliação.

Considerando que, na maior parte das investigações analisadas por Fernandes (2009) no âmbito da avaliação das aprendizagens, os pensamentos e ações dos professores foram a unidade de análise, cabe, deste modo, levar em conta algumas propostas da teoria da atividade, quando esta sugere, no domínio das investigações, que se conceba a sala de aula como unidade de análise, o que permite uma “visão sistêmica, integrada e profunda dos fenômenos de interesse” (FERNANDES, 2009b, p.87).

Ressalta-se ainda, neste ponto, notar que a teoria da atividade tem como premissa a afirmação de Davydov (1988) de que é possível, por meio do ensino e da educação, desenvolver numa pessoa certas habilidades ou qualidades mentais (LIBÂNEO, 2004), podendo-se considerar as mudanças nos processos de produção e nas demandas de qualificação profissional, o desenvolvimento da microeletrônica, a complexificação dos meios de comunicação e informação os quais nos põem ante problemas reais. Ou seja, há, efetivamente, mudanças no mundo do trabalho que afetam substantivamente a existência dos trabalhadores de todos os níveis, e uma escola que se diz democrática jamais poderá excluir estes de uma formação compatível com essas mudanças.

Com a compreensão de que a educação escolar vincula-se estreitamente ao desenvolvimento cognitivo — entendendo que, para todo ser humano, internalizar conhecimentos e desenvolver suas capacidades cognitivas é condição de sua existência social — pode-se dela esperar ações que respondam às demandas que essas novas realidades apresentam. Assim, na contemporaneidade, atribui-se como papel da educação escolar entender que a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos incluem o conhecimento teórico, juntamente com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. A esse respeito Davydov escreveu na introdução à edição espanhola de seu livro, que pedagogos começam a entender que o papel da escola atual não está em dar aos alunos um acúmulo de fatos conhecidos, mas em ensiná-los a orientar-se com independência

no interior da informação científica e de qualquer outra informação. Entende-se com isso que a escola deve ensinar os estudantes a pensar, ou seja, precisa desenvolver neles, ativamente, as bases do pensamento contemporâneo. Para isto se faz necessário organizar um ensino capaz de impulsionar o desenvolvimento e que pode ser denominado “desenvolvimental”. (LIBÂNEO, 2004, p. 22).

Enfim, a teoria da atividade pode ser utilizada com diversos propósitos: ela pode, por exemplo, contribuir nas formas de desenvolvimento do pensamento teórico, tanto para os alunos quanto para os professores; no entendimento da estrutura da atividade docente; na explicitação de procedimentos e na definição de ações e tarefas de aprendizagem que visem aumentar a eficácia das aprendizagens; na proposta de métodos e procedimentos de estudo e análise das práticas e, em específico, dos contextos socioculturais da atividade, com o fim de promover a transformação dos espaços institucionais (id. *ibid.*, p.22).

Segundo Libâneo (2004) é fundamental que se busquem outros elementos teóricos associados à teoria da atividade, para um melhor entendimento, por exemplo, do que são ações subjetivas e qual seu sentido; dos modos de participação guiados nas ações e tarefas de aprendizagem; da pesquisa cultural; das influências socioculturais que o contexto exerce na ação orientada para o objeto; dos critérios de análise das práticas em contextos institucionais tendo em vista sua transformação rumo a objetivos emancipatórios.

Mostram-se estas propostas deveras promissoras para que se tenha uma perspectiva mais contemporânea e mais plurifacetada do conteúdo da didática, e também para o enriquecimento das propostas de currículo e de metodologias de formação docentes uma vez que os objetivos de aprendizagem que estabelecemos aos alunos, na verdade, devem ser, em primeiro lugar, objetivos da formação de professores (LIBÂNEO, 2004).

Por fim, essa teoria propõe uma diversidade de instrumentos heurísticos que parecem ser úteis para se obter um conhecimento profundo acerca da sala de aula vista como um sistema de atividade. Um deles seria os ciclos expansivos e os processos de internalização e de externalização a eles inerentes, os quais são passíveis de contribuir para a compreensão das mudanças, das inovações, das resistências e do que, geralmente, é menos previsível (FERNANDES, 2009b).

2.6.2 A teoria sociocultural da ação mediada

Com Vygotsky, pela primeira vez, a educação deixa de ser, para a psicologia um mero campo de aplicação e se constitui em um fato consubstancial ao próprio

desenvolvimento humano, no processo central da evolução histórico-cultural do homem e do desenvolvimento individual da criatura humana. (ALVAREZ e DEL RIO, 1993, p. 28)

Pautados nos pressupostos do materialismo dialético defendido por Marx e Engels, Vygotsky e seus colaboradores (REGO, 2009; CUBERO E LUQUE, 2004), ao buscarem a relação entre sujeito e objeto, consideram que se devem encontrar nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo as origens das formas superiores do pensamento consciente. Além disso, em oposição ao funcionalismo, que vê o homem como produto da sociedade, o materialismo dialético o concebe como sendo também um agente ativo no processo de criação deste meio, considerando a interação entre o sujeito e o objeto (VYGOTSKY e LEONTIEV, 1998).

Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais que estabelece com o meio e com outros homens; portanto, ele é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (REGO, 2009). É por isso que este pensamento costuma ser denominado sociointeracionista, termo que destaca as relações sociais, a interação homem - homem e homem-meio na constituição do ser humano. Esta corrente foi chamada por Vygotsky e seus seguidores de instrumental, histórica e cultural. Instrumental por entender que, ao aprender algo, o sujeito incorpora os estímulos, modifica-os e utiliza estas modificações como um instrumento de seu comportamento, o qual se constitui no meio de trabalho como condutor de sua ação. O instrumento, neste caso, o meio de trabalho, seria uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto de seu trabalho como condutor de sua ação. Nesse processo, a atividade física e mental dos seres humanos “incorpora-se”, cristaliza-se no instrumento. Denomina-se também cultural essa perspectiva por levar em conta os meios socialmente estruturados que a sociedade emprega para organizar os tipos de tarefas e instrumentos — mentais e físicos — que o sujeito tem à sua disposição para executar uma dada tarefa. Segundo Vygotsky e Leontiev (1998), linguagem constitui um exemplo de instrumento que organiza os processos mentais quando estes são incorporados pelo sujeito.

Finalmente, e fundido ao aspecto cultural, tem-se o aspecto histórico, visto que os instrumentos que o homem criou para dominar a natureza e seu próprio comportamento, através do trabalho foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

Vê-se, portanto, a relevância que as teorias histórico-culturais concedem ao trabalho, assumindo-o como um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação daquele sobre esta. Para Marx, o trabalho é antes de tudo, um ato que ocorre entre homem e natureza,

no qual ele desempenha para ela o papel de uma potência natural. Ele põe em movimento as forças de seu corpo, seus braços e pernas, cabeça e mãos, com o fim de assimilar as matérias de que dispõe e lhes dar uma forma que lhe seja útil.

Ao agir por este movimento sobre a natureza exterior e ao modificá-la, o sujeito modifica também sua própria natureza e desenvolve faculdades que se encontram adormecidas (LEONTIEV, 1996). Sobre a questão, Rego, (2009, p.51) expressa que é “através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza — objetivando satisfazer suas necessidades, se transforma”. Engels chegou a afirmar que “o trabalho criou o próprio homem” (VYGOTSKY e LEONTIEV, 1998).

Afinado com a ideologia marxista do materialismo histórico, Vygotsky, em sua concepção psicológica, via a educação como o processo central da humanização e a escola como o principal “laboratório” para estudar a dimensão cultural, especificamente humana, do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, sustentava que o objetivo prático da psicologia é a melhoria da sociedade por meio do aperfeiçoamento da educação (ROSÁRIO e LUQUE, 2004).

Ao referir-se à educação escolar, a teoria sociocultural concebe a construção do conhecimento como um processo de construção conjunta, realizado com a ajuda de outras pessoas que, no contexto escolar, são os professores e os colegas de sala de aula (CUBERO e LUQUE, 2004). Nesta visão, a sala de aula é definida como uma comunidade de alunos em que os docentes orquestram a atividade (BRUNER, 1997 apud CUBERO E LUQUE, 2004). Entende-se, portanto, que o conhecimento se constrói socialmente e o professor desempenha o papel fundamental de mediador dessa construção.

Os mecanismos mediante os quais procura influir no desenvolvimento e na aprendizagem da criança consistem numa série de “procedimentos de regulação da atividade conjunta” (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 104). Essa ajuda, contudo, só é possível graças à negociação dos significados e ao estabelecimento de um contexto discursivo que torna praticável a comunicação e a expressão (CUBERO e LUQUE, 2004).

Isto quer dizer que, segundo Cubero e Luque (2004), a construção do conhecimento na sala de aula é um processo social e compartilhado; a interação se dá em um contexto socialmente pautado, no qual o sujeito participa de práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais. Há uma ênfase na interdependência entre os processos individuais e os sociais na construção do conhecimento, e a interpretação do processo de

aprendizagem fundamenta-se na ideia de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e são mediadas pela linguagem e por outros sistemas simbólicos.

Assim, a teoria sociocultural entende a aprendizagem como um processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática. De acordo com essa concepção, aprender significa participar de uma série de atividades humanas que implicam processos em contínua mudança (LAVE, 1996).

Os processos de troca e negociação neste cenário, de acordo com Rodrigo e Cubero, (1998), realizam-se por meio da participação guiada, que supõe o professor como guia para a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo que participa junto com eles, o educador oferece vários tipos de ajuda, que podem ser assim elencados (CUBERO e LUQUE, 2004):

- a) constrói pontes do nível de compreensão e de habilidades das crianças até outros níveis mais complexos;
- b) estrutura a participação dos alunos, manipulando a apresentação da tarefa de forma dinâmica, ajustando- a às condições do momento;
- c) transfere gradualmente o controle da atividade até que a própria criança seja capaz de controlar por si mesma a execução da tarefa.

Com tudo isso, na concepção de Rogoff (1990), a meta educacional a ser alcançada é que os alunos se apropriem dos recursos da cultura pela sua participação com outros mais experientes em atividades conjuntas, também definidas pela cultura (CUBERO e LUQUE, 2004).

Quando se apropria dessa cultura, o sujeito faz sua a atividade intelectual que ali está objetivada. Tal processo é denominado apropriação e garante o desenvolvimento da sociedade humana, na medida em que cada geração já surge pautada na produção das gerações precedentes. Para Leontiev, a apropriação é um processo

[...] que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2003, p. 65).

Cubero e Luque (2004) e Leontiev (2003, 1978) entendem que a apropriação de objetos de conhecimento e de ferramentas culturais mediadas pela ajuda de outros supõe:

- a) incorporar o objeto de conhecimento ou a nova ferramenta cultural aos recursos mentais disponíveis até esse momento por parte do aluno;

- b) fazer seu o conhecimento e a ferramenta cultural aprendidos, dando-lhes um sentido e um significado — ou seja, “tomou como seu ou para si”;
- c) incluí-los no repertório de práticas utilizadas;
- d) compartilhar seu uso com os demais.

Também centrado na ajuda que se dá à criança no desenvolvimento de atividade, encontra-se o conceito de “andaime”, formulado por Wood, Bruner e Ross (1976), o qual pressupõe uma orientação que sofre adaptações, segundo a qual as crianças vão se tornando autônomas em relação a ela (CUBERO e LUQUE, 2004). Trata-se de um apoio ajustável e provisório.

Evidencia-se que, embora se trate de conceitos elaborados a partir de diferentes orientações — por exemplo, os de conhecimentos compartilhados, “andaime” ou participação —, há uma convergência entre eles na concepção da aprendizagem como sendo colaboração ou coordenação conjunta, ou seja, a aprendizagem depende da ajuda e regulação de pessoas experientes. Além disso, destaca-se também o contexto social representado pelos companheiros de atividades, já que a influência educacional não se restringe à interação professor e aluno. Diferentemente, a interação entre alunos também é reconhecida como contexto social de construção de significados, em que se põem em prática mecanismos como os de expressão e de reconhecimento de pontos de vista contrapostos, criação e resolução de conflitos, que se mostrarão relevantes para a aprendizagem (CUBERO e LUQUE, 2004).

É nesse contexto que se dá o discurso, ao qual se atribuem e negociam significados, de acordo com os recursos linguísticos e não linguísticos da comunicação que são utilizados e, mais, segundo os determinantes socioculturais e históricas de tal contexto. Mediante esse discurso, afloram convergências, divergências e se possibilita a construção do conhecimento.

Os estudos socioculturais da aprendizagem na sala de aula interessam-se particularmente pela análise do discurso escolar, por ser através do discurso que se constroem as versões sobre o conhecimento e é também por meio dele que podemos analisar como se constroem. O discurso, impregnado de ideologia, torna-se na escola o veículo e o mediador do conhecimento, é por meio dele que se recorta o conhecimento construído e acumulado pelas gerações precedentes e atual que se pretende ensinar-aprender. Ao mesmo tempo, somente através dele é que se pode estudar e entender como se dão as diferentes construções desse conhecimento seja qual for a perspectiva adotada para tal análise. A linguagem e o estabelecimento de um consenso na sala de aula são, portanto, o repertório coletivo de conhecimento que uma comunidade compartilha, como é, em nosso caso, a comunidade

educacional. No que tange a este último aspecto, a aprendizagem escolar é concebida como a socialização dos alunos em forma de fala e em modos de discurso que são específicos de contextos cultural e historicamente situados (CUBERO e LUQUE, 2004), o que revela uma concepção de aprendizagem escolar como a socialização do aluno, como a inserção do mesmo no seu contexto. Essa socialização se dá mediante e em forma de discurso, que não é universal nem atemporal.

Fernandes (2009b) observa que, na Teoria Sociocultural da Ação Mediada, a unidade de análise é a ação individual, o que faz com que se perca a perspectiva da atividade e das práticas coletivas que não são praticamente redutíveis a um somatório de ações individuais. Nessa perspectiva, entende-se que o foco das mencionadas teorias está na prática do indivíduo, embora ela se dê socialmente. Porém, as práticas coletivas são inerentemente de outra natureza, não podendo constituir-se em um conjunto de ações individuais isoladas, que, juntas, permanecem assim: um conjunto de ações individuais, o que inclui a distinção até nos propósitos de ambas as espécies de ação. Compreende-se, dessa forma, que as práticas coletivas devem ser vistas como tendo existência própria e, além disso, autônoma em relação às práticas individuais, embora estejam fortemente relacionadas com estas. Ademais, é difícil a própria análise das relações entre as ações individuais, praticadas por objetivos ou finalidades, e a atividade, orientada por razões coletivas (FERNANDES, 2009b).

Na abordagem sociocultural, a ênfase, ao se tratar da constituição da identidade, está na interação entre o indivíduo, a cultura e a sociedade. Nesse sentido, concebe-se a formação da identidade como um fenômeno constituído e situado nas práticas sociais e culturais, elaborado por meio do pertencimento e da participação, conceitos estes a serem desenvolvidos nas próximas seções. A partir daí, as pesquisas amparadas por essa possibilidade teórica exploram o fenômeno de “perceber-se como membros de uma comunidade de prática”, ou tornar-se membro dela.

Por fim, se para a teoria sociocultural, a unidade de análise, no campo da educação, é a ação individual das pessoas — professores e alunos —, para a teoria da atividade a unidade de análise é a sala de aula, entendida como sistema de atividade (FERNANDES, 2009b).

Apesar desta divergência quanto à unidade de análise, ambas as teorias reconhecem como relevante o fato de a atividade humana ser mediada por artefatos culturais e atribuem importância à contextualização cultural das práticas.

Vygotsky coloca a apropriação dos instrumentos culturais na base da aprendizagem, e esta para ele ocorre a partir da interação social, que viabiliza tal apropriação. De acordo com

sua teoria, é a partir da ação de um elemento mediador que se dá a aprendizagem, e, em se tratando de aprendizagem escolar, pode - se considerar o professor como um dos mediadores existentes no contexto da sala de aula (PAMPLONA, 2009). Na verdade, segundo o autor, o próprio psiquismo consiste em uma construção essencialmente social, que decorre da apropriação das produções culturais pelo indivíduo Vygotsky (1999), ao considerar a interação social no desenvolvimento, atribui a escola papel fundamental, pois a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, sendo a intervenção deliberada de um indivíduo sobre o outro um postulado básico dessa teoria. A aprendizagem é fundamental desde o nascimento, pois desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

2.6.2.1 A zona de desenvolvimento proximal

Vygotsky (1896-1934) introduziu a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP daqui em diante) nos seus últimos escritos — na década de 30 no bojo das discussões que se levantava sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Ele mantinha um interesse especial pelas questões da educação, particularmente da instrução escolar — referindo-se ao ensino. Para o autor, o ensino eficaz não é aquele que espera o desenvolvimento cognitivo infantil, porém aquele que se antecipa a ele, impulsionando-o e incidindo sobre a ZDP. Ou seja, “o ensino deve orientar-se não ao ontem, senão ao amanhã do desenvolvimento infantil” (VYGOTSKY, 1993, p. 242).

Os agentes ativos na ZDP incluem não somente as pessoas — adultos e crianças com grau diversos de experiências —, mas, também artefatos como livros e, na atualidade vídeos, suportes informáticos entre outros (CUBERO e LUQUE, 2004).

Como se mencionou, a abordagem de Vygotsky conferia uma grande importância à escola e ao professor um importante papel no desenvolvimento infantil. Para o autor, a instrução e o aprendizado na escola estão avançados em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky propõe um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar: os dois criam uma ZDP, e em ambos os contextos as crianças elaboram habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passarão a internalizar (REGO, 2009). Para ele, no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1993).

Ressalta-se que o termo brinquedo, empregado por Vygotsky num sentido amplo, se refere-se principalmente à atividade, ao ato de brincar. A instrução deve ser orientada para os processos de desenvolvimento que se encontram em amadurecimento e consolidação na Zona de Desenvolvimento Proximal. Alertava ainda ele que a ZDP deveria ser compreendida levando em consideração o nível de desenvolvimento da criança e a natureza e a instrução recebida pela mesma (VYGOTSKY, 1993).

Assim, ganha relevância o aspecto das pré-condições de desenvolvimento da criança e das possibilidades de aprendizagem, condicionadas a uma intervenção instrucional que funcione como mediadora no processo ensino e aprendizagem. Operar sobre a ZDP possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidades de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem (VYGOTSKY, 1993).

Também segundo Vygotsky, essa ZDP não é senão a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e o nível de desenvolvimento potencial, que também se refere àquilo que ela é capaz de fazer, porém, mediante a orientação de outra pessoa — um adulto ou crianças mais experientes (VYGOTSKY, 1978, 1998; CUBERO e LUQUE, 2004; REGO, 2009). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas (REGO, 2009). Para Vygotsky, este nível é bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha (REGO, 2009).

A referida distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma — nível de desenvolvimento real — e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social — nível de desenvolvimento potencial — caracteriza o que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (id., *ibid.*, p.73). Esta constitui a contribuição mais famosa desse autor para a teoria psicológica (GIPPS, 1994).

Infere-se que, o desenvolvimento infantil é visto de forma prospectiva, pois a “ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p.97; REGO, 2009, p. 74). Desse modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto potencial (REGO, 2009).

Também Wertsch (1985) se dedica ao tema e destaca algumas características dessa zona de desenvolvimento mais próxima ou mais imediata, que parecem relevantes por suas implicações para a compreensão da intervenção educacional em contextos formais como a escola (CUBERO e LUQUE, 2004). Por outro lado, podem-se inserir nessa discussão trabalhos desenvolvidos por outros autores que, da perspectiva sociocultural, permitem-nos definir e enriquecer tal conceito (ÁLVAREZ E DEL RIO, 1996).

Em primeiro lugar, de acordo com Wertsch (1985), a ZDP é determinada, ao mesmo tempo, pelo nível de desenvolvimento da criança e pelas formas de ensino envolvidas no desenvolvimento da atividade (CUBERO e LUQUE, 2004). De acordo com essa determinação, são as atividades educacionais — os processos de ensino e aprendizagem que criam a ZDP. Isto equivale a dizer que, o aprendizado é o responsável por criar essa zona de desenvolvimento. Ao interagir com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer (REGO, 2009). Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirmava que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã —, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

A ZDP, em segundo lugar, constitui-se numa zona dinâmica, em que cada pessoa é uma construção interativa específica desse momento. Nas palavras de Wertsch (1985), a ZDP é a região dinâmica da sensibilidade na qual se pode realizar a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico (CUBERO e LUQUE, 2004; ALVAREZ e DEL RÍO, 1996).

É de acordo com essa tradição teórica que Wood, Bruner e Ross (1976) formularam o conceito de “andaime”, o que também na concepção de Cubero e Luque (2004) e Gipps, (1994) reflete o caráter dinâmico referido anteriormente. Este conceito sugere que o apoio e orientação eficazes proporcionados à criança pelo adulto são aqueles que se ajustam às suas competências em cada momento e que variam à medida que esta pode ser mais responsável na atividade. A resposta do adulto em função da criança tem, então, o caráter complementar de ser um apoio ajustado, mas de forma transitória; que é gradualmente eliminado, de forma proporcional a seu progresso na tarefa e que assegura a transferência da responsabilidade, que é em si a meta da atividade proposta.

Nesta visão, considera-se fundamental a ação dos adultos no mundo da criança, seja na família, seja na vida escolar. As ações executadas, no sentido de orientar as aprendizagens infantis, constituem o que Vygotsky entendia por mediação. E são, a qualidade e a intensidade da mediação vão determinar em boa medida a condição positiva do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Em contrapartida, uma presença fragilizada dos mediadores junto à criança pode provocar um desenvolvimento cognitivo e afetivo prejudicado, truncado, com reflexos diretos na aprendizagem escolar (CUBERO E LUQUE, 2004).

O terceiro aspecto a destacar quanto à ZDP é que o desempenho ativo dos alunos representa um papel importante no caráter dinâmico da mesma.

Pode-se afirmar que conceito de ZDP é de extrema importância para as pesquisas acerca do desenvolvimento infantil e para o plano educacional justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Por meio da consideração da ZDP, torna-se possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que possibilita o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo (REGO, 2009).

Com esse conceito podem-se analisar, ainda, os limites desta competência, ou melhor, aquilo que está “além” da ZDP da criança, isto é, aquelas tarefas que, mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de realizar. Rego (2009, p. 75) cita um exemplo: “Uma criança de 6 anos é capaz de montar um quebra - cabeça com a ajuda de um adulto ou em colaboração com um parceiro. No entanto, uma criança de dois anos não será capaz de realizar esta tarefa, mesmo com o auxílio de alguém”.

Segundo Vygotsky, o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar de modo particular não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento. Neste sentido, argumenta:

[...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. [...] Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para a outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. (CUBERO E LUQUE, 2004, p. 100)

Conclui-se que as descobertas relativas a essa base orgânica do desenvolvimento infantil devem conduzir a um repensar até mesmo dos currículos escolares.

As discussões sobre a noção de ZDP levam-nos também a uma breve reflexão sobre suas relações com os processos de desenvolvimento.

Um estudo detalhado dos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem em Vygotsky permitirá avaliar a complexidade das relações entre ambos e a dificuldade para se dar uma resposta simples ou concludente (VYGOTSKY, 1978; CUBERO e LUQUE, 2004). Aqui, interessa-nos assinalar brevemente que, para Vygotsky, os processos evolutivos e os de aprendizagem não coincidem, nem são idênticos, ainda que constituam uma unidade (VYGOTSKY, 1978; CUBERO e LUQUE, 2004). O desenvolvimento é encorajado pelos processos de aprendizagem e, em grande medida, é consequência deles. O processo evolutivo vai a “reboque” do processo de aprendizagem; é nessa sequência que se torna ZDP, ainda que “o desenvolvimento nunca siga a aprendizagem escolar do mesmo modo que uma sombra segue o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 1978, p. 140; CUBERO e LUQUE, 2004, p. 100).

Rogoff (1990), por sua vez, retornou e ampliou em suas pesquisas o conceito de ZDP, integrando-a na “participação guiada,” o que parece um conceito de especial interesse para o contexto escolar. Para a autora, “a aprendizagem pode ser compreendida como apropriação dos recursos da cultura mediante a participação em atividades conjuntas” (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 101). Concebe-se aprendizagem como um fenômeno comunitário no qual os alunos aprendem graças à sua participação nas atividades desenvolvidas em comunidades de alunos em conexão com as práticas de sua comunidade e com sua história. Quando o aluno realiza as atividades conjuntamente com os adultos, adquire formas mais maduras de participação na sociedade proporcionadas pela assistência direta que recebe dos adultos ou das outras crianças (CUBERO e LUQUE, 2004).

Ainda segundo Rogoff (1990), são dois os processos que ocorrem na “participação guiada”. Num primeiro momento, os adultos e os companheiros apoiam, estimulam e organizam as atividades de forma que as crianças possam realizar a parte que é acessível a elas. Ou seja, “constroem pontes”, “cruzam fronteiras”, do nível de compreensão e de habilidades das crianças até os níveis mais complexos. Tornando, assim, os alunos responsáveis por parte das atividades que se compartilham, possibilita-se o controle de metas ao mesmo tempo exequíveis e desafiadoras, as quais têm a sua complexidade aumentada à

medida que acendem o conhecimento e as habilidades dos alunos (CUBERO e LUQUE, 2004; SANTOS, 2004).

No entanto, para “construir pontes” é necessário que a pessoa identifique as fronteiras dos espaços onde atua e que use a imaginação para reconhecer e /ou estabelecer os fundamentos sobre os quais as pontes serão construídas. Wenger, ao utilizar a metáfora da ponte salienta o papel da iniciativa e da intencionalidade da pessoa que se propõe estabelecer o *nexo* de suas pertencas ou, de outra forma, construir e atravessar as pontes, de um lado para o outro, sempre que se fizer necessário.

Para Santos (2004, p. 398), esse momento “exige o entendimento da pessoa em ação, enquanto participante numa dada prática [...], ou seja, não é só agente cognitivo, em que se inclui o emocional e o corporal, mas também o ‘agente sociológico’ que está presente nessa negociação” (SANTOS, 2004, p. 393). Esta expressão foi introduzida por Valero (2002) e realça a pertinência de clarificar o que separa uma visão do aluno enquanto agente cognitivo da que o assume como agente sociológico: “Dizer que os alunos são agentes não significa que eles construam conhecimento enquanto um processo mental – ‘agentes cognitivos’ – mas que eles atuam em situações sociais complexas – ‘agentes sociológicos’ (VALERO, 2002, p.498 apud SANTOS, 2004, p. 394). Valero (2002) defende, assim, uma perspectiva “re-humanizada do aluno,” que aborda “agência, intencionalidade e *empowerment* como características dos alunos enquanto atores políticos” (VALERO, 2002, p. 499 apud SANTOS, 2004, p. 394).

Já no segundo processo mencionado por Rogoff (1990), os adultos e os companheiros estruturam a participação das crianças de forma dinâmica, ajustando-se às condições do momento. À medida que a responsabilidade e a autonomia dos alunos for progressivamente maior, o controle da atividade se transferirá do adulto para as próprias crianças (CUBERO e LUQUE, 2004).

Conforme exposto, é mediante a participação guiada que as crianças podem apropriar-se dos conhecimentos e das ferramentas culturais que fazem parte da atividade (CUBERO e LUQUE, 2004). Segundo Leontiev (1981) e Rogoff (1990), o conceito de apropriação acentua o fato de que esse “fazer seu” supõe uma reconstrução e uma transformação dos conhecimentos e dos instrumentos que são objetos da apropriação (CUBERO e LUQUE, 2004). Os conhecimentos e os instrumentos assim adquiridos serão, ainda, utilizados em situações futuras de forma contextualizada, o que pode significar usos diferentes daquele realizado no contexto em que se aprendeu (ROGOFF, 1990 *apud* CUBERO e LUQUE, 2004).

Newman, Griffin e Cole (1989) aplicam o conceito de apropriação num sentido mais específico, para se referirem às situações educacionais que se dão no contexto escolar. Para esses autores, o professor que estrutura as interações na ZDP inclui as ações dos alunos no curso das atividades que ele desenvolve e controla, e pode-se dizer que, procedendo desta maneira, insere essas ações dos discentes em significados concretos estabelecidos por eles (CUBERO e LUQUE, 2004).

Alguns autores consideram a ZDP como um espaço de troca de significados e sentidos simbólicos que se estabelece na interação entre indivíduos e no qual circula o conhecimento e as aprendizagens acontecem (CUBERO e LUQUE, 2004).

Nesse sentido, o professor deve procurar apoiar alguns aspectos, à medida que ajusta a sua didática no sentido das interações horizontais — isto é, das interações entre os alunos —, a saber:

- a) promover as trocas entre os alunos, que evidenciem o auxílio recíproco e o apoio na aprendizagem — mediação;
- b) observar sinais evidentes de aprendizagem através das trocas;
- c) consolidar a passagem de uma zona real para uma zona proximal de desenvolvimento do aluno — aprendizagem pela mediação do colega.

A partir do exposto, percebe-se que, segundo a teoria histórico-cultural, a produção e manipulação de símbolos, a construção de significação ocorre na relação com o outro, em determinada época e ambiente. É a partir dessa concepção que a escola pode ser compreendida como um local onde toda ação — seja ela realizada por professores, alunos, equipe gestora ou de apoio, entre outros — implica, ao longo do tempo, a construção de significados, explícitos ou não. É a partir dessa ideia que se dará a discussão da aprendizagem escolar como um fenômeno situado, quando a aprendizagem é entendida como um processo de participação social, atribuição de significado e produção de conhecimento (LAVE e WENGER, 2006), ou seja, uma parte integrante da prática social de uma pessoa atuando no mundo. É ainda nessa perspectiva que se pretende conceber a aprendizagem como um processo de negociação de significados que se dá na interrelação de outros dois processos: o da **participação** e o da **coisificação**, colocados por Wenger (2001) na sua Teoria Social da Aprendizagem. Para compreender melhor essas ideias apresentar-se-á uma visão sucinta da **Teoria da Aprendizagem Situada** e, na seguinte, a **Teoria Social da Aprendizagem**.

2.6.3 A teoria da aprendizagem situada em comunidades de prática

Cabe-nos aqui uma interrogação, antes de discorrer acerca da perspectiva situada de aprendizagem. Afinal, o que é aprendizagem situada?

Engeström (1999a, p. 249) enfatiza que a “aprendizagem situada é uma plataforma teórica ampla e reativamente imprecisa, informada por uma variedade de teorias e escolas de pensamento contextuais e orientadas para a prática”. Sintetizadamente pode-se afirmar que são essencialmente cinco as áreas em que os teóricos desta perspectiva se inspiraram (SANTOS, 2004):

- a) na Teoria da Atividade cultural-histórica em Vygotsky e Leontiev;
- b) nas Teorias Sociológicas de Bourdieu e Giddens;
- c) na Etnometodologia de Garfinkel;
- d) na Psicologia Ecológica de Gibson;
- e) em algumas variantes do interacionismo simbólico – Strauss e no “último Wittgenstein”.

A teoria social da aprendizagem situada supõe inverter três princípios que estão presentes no modelo tradicional, isto é,

- a) eliminar a polaridade de valores que permite situar a escola em primeiro lugar em relação a qualquer forma de educação;
- b) ir além do conceito de transmissão que supõe unidirecionalidade entre quem aprende e quem ensina;
- c) assumir que a aprendizagem é uma atividade socialmente situada.

No âmbito desta investigação dar-se-á ênfase a teorias situadas da cognição e aprendizagem — teoria da atividade — cultural e histórica (Vygotsky e Leontiev, 1998); e Comunidades de Prática (Lave e Wenger, 2006).

Jean Lave desenvolve algumas ideias centrais: a) aprender está intimamente ligado com a participação em comunidades; b) o conhecimento é algo que só faz sentido quando pensado relativamente às práticas sociais nas quais é relevante e se desenvolvem; c) os conhecimentos e as identidades desenvolvem-se na relação constante das pessoas na ação com o mundo não só material, mas, essencialmente, sócio-histórico e cultural. Ou seja, os indivíduos, as práticas e o mundo são mutuamente constitutivos.

Para conceituar aprendizagem, parte das re-conceptualizações teóricas do conceito de aprendizagem que são construídas nas sucessivas revisitações dos seus estudos etnográficos

de cenários de aprendizagem em *apprenticeship* que considera “cenários úteis para pensar-com” (LAVE, 1990 a, p. 311 apud SANTOS, 2004).

2.6.3.1 Conceituando aprendizagem situada

Conforme se mencionou anteriormente, a visão tradicional das ciências da cognição acerca da aprendizagem está centrada nos comportamentos observáveis dos indivíduos, ou nas suas representações mentais. Já na visão histórico - cultural, a aprendizagem ocorre num contexto social, a partir de ideias desenvolvidas historicamente em determinada sociedade (REGO, 2009). Como aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa como um todo e não apenas a atividade específica de aprender. Nessa perspectiva, as atividades, as tarefas, as funções e as compreensões não existem isoladamente, mas são parte de sistemas de relações mais gerais nas quais têm significado. Assim a cognição é partilhada socialmente entre os membros da comunidade em que as pessoas participam. Essa visão de aprendizagem como um fenômeno situado, construído socialmente, representa uma mudança fundamental na forma de analisá-la: o ponto de partida na análise da aprendizagem passa a ser a prática social desenvolvida historicamente, e não a aprendizagem em si.

Neste ponto, convém observar que o termo “situado”, como geralmente utilizado no dia a dia, evoca a localização espacial, temporal e/ou ideológica de algo e/ou de alguém. Contudo, a noção de, a aprendizagem situada constitui uma plataforma teórica ampla e relativamente imprecisa, informada por uma variedade de teorias e escolas de pensamentos contextuais e orientada para a prática (ENGESTROM, 1999a p.249). Assim, o uso cotidiano dessa palavra difere, em parte, da forma como tem sido compreendida nas denominadas Teorias Situadas da Aprendizagem, as quais buscam, sobretudo, realçar o que constitui esse fenômeno, ou seja, para essas teorias a compreensão da aprendizagem dá ênfase à pessoa em atividade no e com o mundo, concebendo agente, atividade e mundo como se constituindo mutuamente (PAMPLONA, 2009).

De acordo com Santos (2004), Engeström (1999a) considera que as linhas teóricas que se inserem sob a denominação Aprendizagem Situada são amplas fronteiras, relativamente imprecisas, são formadas por diversas escolas de pensamentos de tendências contextuais e orientados para a prática. Considera, ainda, que seja possível identificar cinco bases teóricas a que as teorias dessa perspectiva se inspiram: 1) a teoria da atividade histórico-cultural fundamentada em Vygotsky e Leontiev; 2) as teorias sociológicas de Bourdieu e Giddens; 3)

a etnometodologia de Garfinkel; 4) a psicologia ecológica de Gibson e, 5) algumas variantes do interacionismo simbólico do “último Wittgenstein”.

No entanto, o enfoque considerado neste trabalho privilegia a Teoria de Aprendizagem Situada tal qual proposta por Jean Lave, inspirada na primeira das perspectivas citadas por Engeström, isto é, naquela apresentada por Vygotsky.

Ressalta-se que parte dos trabalhos de Lave pode levar à compreensão da posterior formalização da teoria da aprendizagem situada em comunidades de prática empreendida pela autora juntamente com Wenger e dos caminhos que depois foram tomados por este último.

Inicialmente, os trabalhos de Lave concentravam-se na observação de jovens e adultos em práticas cotidianas, no intuito de identificar as propriedades situadas da cognição. Aos poucos foi emergindo a ideia de que a cognição é inseparável das práticas e do contexto frequentemente em que se realizam. Importa destacar que, no campo da educação, a palavra **contexto** se refere a algo que rodeia ou contem os alunos, mas que lhes é externo, é estático e estável (PAMPLONA, 2009). Essa forma de compreender o contexto observa Santos (2004), pressupõe uma concepção dualista das pessoas — mente e corpo e mundo físico e social. No entanto, Jean Lave, ao compreender a realidade humana como interrelacional e dinâmica entende que o conceito de contexto deve considerar duas formas de análise. A primeira consiste no **cenário**, entendido como uma construção dos participantes que tem propriedades públicas e duráveis. A outra forma é o **palco**, lugar onde ocorre a atividade e não é negociável pelo participante. A união dessas dimensões, proposta por Lave, conduz a compreensão de contexto como sendo uma relação e não a uma entidade única. Sendo o contexto um mundo social construído na relação com as pessoas atuando, ele, tal qual essa atividade, são sujeitos a mudanças.

Aliás, também o conceito de participação formulado por Lave, verifica Santos (2004), sofre uma variação: em 1984, Lave voltava-se a atividade e contexto, discutia as atividades cotidianas e privilegiava as relações atividade/cenário. Em 1988, o foco de Lave era a caracterização empírica e teórica da atividade cognitiva situada. Ainda não falava de aprendizagem, todavia o contexto da escolaridade já era trazido para a discussão. Em 1990, a preocupação de Lave com a aprendizagem fica mais visível e atribuía cada vez mais o papel de participante às pessoas (SANTOS, 2004).

Em 1991, em parceria com Wenger, na obra intitulada *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Lave propôs a noção de Participação Periférica Legítima como descritor do processo de aprendizagem e como um recurso para se referir às relações entre os

novatos e os experientes de uma comunidade, às atividades, identidade, artefatos e comunidades de conhecimento e de práticas (PAMPLONA, 2009), conceito a serem posteriormente desenvolvidos neste trabalho. Os autores falam sobre a necessidade de uma forma diferente de abordar a aprendizagem, realçam vários aspectos que não costumam aparecer nas teorias tradicionais de compreender a aprendizagem:

a) *As relações entre os novatos e os experientes.* Ao se referir a essas relações, dão visibilidade à importância da aprendizagem numa perspectiva histórica de evolução das comunidades em que ela se desenvolve.

b) *A exploração do conceito de identidade.* A relação com a questão da identidade é central na perspectiva de aprendizagem de Lave e Wenger, segundo a qual a aprendizagem é considerada como forma evolutiva de “pertença,” de “ser membro” e de “se tornar como”

c) *A inclusão do conceito de comunidade na discussão da aprendizagem.* Para os autores, a aprendizagem é um fenômeno que diz respeito a um grupo social, não a um único indivíduo (PAMPLONA, 2009).

Nessa perspectiva se toma como comunidade de prática a sala de aula, onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, destacando nesse processo o aspecto histórico de evolução, já que valoriza o tempo de participação na comunidade dos novatos — alunos — e experientes — professores. Todavia, não se deve esquecer que, embora a prática realmente demande tempo, o que a caracteriza como prática de uma comunidade é o compromisso mútuo, na consecução conjunta de um empreendimento, no caso, desenvolver a aprendizagem. Todos devem se envolver nesse engajamento mútuo, que é muito mais do que simplesmente ocupar o espaço de uma sala. Alunos e professores formam uma comunidade porque mantêm entre si relações de participação mútua muito densas que se organizam em torno daquilo que vieram fazer ali (WENGER, 2001), ou seja, desenvolver o ensino - aprendizagem - avaliação.

Realça-se também o caráter social de tal processo, em contraposição à visão tradicional que o situava no indivíduo. Essa prática tanto se dá nas atividades semelhantes entre os participantes, em nosso caso, os alunos, por exemplo, quando nas atividades diferentes e complementares, como a mediação do professor e a construção do conhecimento.

Lave e Wenger (1991), ao organizar e apresentar a sua perspectiva sobre aprendizagem esclarecem as relações que consideram fundamentais entre a participação e a aprendizagem e, também, dão visibilidade ao papel das comunidades de prática — nas quais se aprende, participando e se participa, aprendendo.

Para a compreensão dessa perspectiva de aprendizagem considera-se fundamental o conceito de *participação periférica legítima*. O processo de como o novato se torna parte de uma comunidade de prática é proposto como característica central da definição de aprendizagem. De fato, esse conceito expõe a ideia de que a qualidade da participação legitimada é o que proporciona o sentimento de pertencimento, que oferece a possibilidade de um movimento identificatório e conduz o processo de adesão da pessoa ao grupo. Este processo é parte de um momento transitório da sua participação, que oferece muitas possibilidades identificatórias ao longo do tempo.

Nesta pesquisa, ao falar sobre “membro periférico legitimado” refiro-me aos alunos e professora. Na sala de aula, este sentimento de pertencimento à comunidade, esta participação legitimada na comunidade de prática, essa identificação como membros da comunidade mutuamente engajados em favor da consecução de empreendimento comum, através de um repertório de saberes, habilidades e práticas compartilhadas faz parte do que viabiliza o sucesso do processo de ensino-aprendizagem - avaliação.

A aprendizagem ocorre por meio da combinação dos aspectos de legitimidade, periferia e participação (LAVE e WENGER, 1991).

Para uma maior compreensão apresento de forma sintetizada o que vem a ser essas ideias:

a) **A legitimidade da participação** é uma característica que define a pertença de uma pessoa ao grupo, o que faz com que ela seja não só uma condição crucial de aprendizagem, mas também um elemento constitutivo do seu conteúdo. Significa que existem diversas, mas igualmente legítimas formas de pertença, formas mais ou menos inclusivas de se estar localizado nos campos de participação definidos por uma comunidade. Desse modo, o fato de professor e alunos terem objetivos em comum — a aprendizagem — faz com que se tornem participantes legítimos de uma comunidade de prática.

b) **A participação periférica** diz respeito ao posicionamento de quem aprende no mundo social. Nesse conceito está imbricada a ideia da existência de múltiplas formas de participação, a partir de diversas possibilidades de envolvimento existentes numa comunidade. Assim, o termo participação periférica salienta a dinamicidade das formas de participação numa comunidade, sugerindo a possibilidade de se adquirir, cada vez mais, conhecimentos, a partir de um envolvimento crescente com a prática. Nesse sentido, participar de modo não periférico, ou seja, central de uma comunidade de prática considera que “a progressão que o aprendiz faz ao longo de seu percurso de aprendizagem põe-no em contato

com a diversidade de relações que estão envolvidas na globalidade do ofício, permitindo-lhe, assim, aperceber-se da relevância deles” (SANTOS, 2004, p. 61-64). Explica-se esta passagem de participação periférica, na qual se pode ver uma prática controlada ou mediada por quem sabe, por quem é mais experiente rumo à prática não periférica na qual o sujeito tem maior controle e responsabilidade por suas ações. Esta transmissão é caracterizada como “evolução”.

c) *A legitimidade da periferia* é uma noção complexa implicada em estruturas sociais que envolvem relações de poder. Mas nesta existe alguma ambiguidade: se o caráter de periferia for legitimado pelo acesso a uma crescente participação, estamos perante uma posição que progressivamente vai dar poder a quem aprende; se, ao contrário, a participação se mantém periférica, temos, então, uma posição que impede o acesso ao poder.

Num primeiro contato com a sala de aula lócus da pesquisa, pude observar que os alunos na sua grande maioria mantêm uma participação periférica não legitimada uma legitimidade periférica. Aos discentes é oferecida sempre uma participação que não lhes concede poder e autonomia.

De todo modo, as discussões sobre relação de poder, na teoria de Lave e Wenger (1991), ainda assumem uma perspectiva tímida. No momento ressalta-se que o conceito de participação periférica legítima, como ferramenta de descrição e análise do envolvimento na prática social, permite tanto abordar a aprendizagem como elemento constituinte das identidades quanto também dessas mesmas práticas. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser um elemento necessário para a sobrevivência de uma prática social e torna-se um de seus elementos constituintes (PAMPLONA, 2009).

A partir de 1991, Lave e Wenger se referem às pessoas que aprendem, em termos de participação, e membros de comunidade de prática, como aprendizes — *newcomers* e experientes — *old-timers*, associados à noção de participantes, isto é, que exercem a participação — *membership* de uma comunidade de prática (SANTOS, 2004).

Evidencia-se a importância que tem o conceito de comunidade de prática no decorrer da produção escrita de Lave e Wenger (1991, p. 98), onde a definem como “um conjunto de relações entre as pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de práticas tangenciais e parcialmente sobrepostas.”

Nessa definição de comunidade está subentendida a existência de informações partilhadas pelos seus membros, assim como o posicionamento de cada um deles em cada momento nesse mundo vivido. Nesta obra está presente a ideia de que, para que o

pertencimento a uma comunidade realmente se efetive, é necessário que os membros tenham acesso e oportunidade de participar das diversas fases das atividades; devem ter acesso também aos diferentes tipos de membros dessa comunidade, bem como às informações e aos recursos. Assim sendo, uma comunidade de prática constitui uma condição intrínseca para a produção de conhecimento, na medida em que fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido às coisas.

Nesse sentido, a participação na prática cultural em que o conhecimento é produzido constitui um princípio epistemológico da aprendizagem; as estruturas sociais dessa prática, as suas relações de poder e as suas condições de legitimidade definem as possibilidades de aprendizagem. Para Lave e Wenger (1991), a noção de participação numa prática social traz a percepção de que a aprendizagem é constituída socialmente, ao longo do tempo, mudando, assim, o foco analítico do “indivíduo enquanto alguém que aprende, para o aprender como participação no mundo social, e do conceito de processo cognitivo para visão de prática social”(p.43).

Com o passar do tempo, o conceito de comunidade de prática foi deixando de se apresentar como uma noção intuitiva e obtendo um aprofundamento teórico. Com isso Lave e Wenger chegaram ao entendimento de que em tais comunidades de prática ocorrem relações dialéticas que modificam as pessoas. E mais, passaram a compreender que as mudanças são tão extensas e complexas “que se torna difícil ou impossível dar conta do que se passa com cada uma delas sem ser em termos do que se passa com a outra” (SANTOS, 2004). No entanto, será Wenger o responsável por dar continuidade às discussões acerca do conceito de comunidades de prática, embora se ressalte que Lave prossegue no aprofundamento da discussão sobre a aprendizagem. Nesse percurso, as contribuições mais significativas ao conceito de Comunidade de Prática se concretizaram com a publicação do livro *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, obra discutida neste trabalho por meio de uma tradução para o espanhol — *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*.

2.6.3.2 Aprendizagem social: o indivíduo como um ser sociocultural

A Teoria Social da Aprendizagem representa uma ampliação dos estudos de Wenger e Lave e se desenvolveu a partir desses trabalhos, mantendo, as raízes vigotskianas. Por esta razão, a “perspectiva da aprendizagem como participação em Comunidades de Prática considera a pessoa como ser sociocultural” (PAMPLONA, 2009, p.77).

Embora o termo Comunidades de Prática só tenha adquirido definição e visibilidade a partir da abordagem de aprendizagem situada elaborada por Lave e Wenger (1991) e Wenger (2002), desde seu surgimento, esse conceito vem sendo usado nas mais variadas áreas de estudo e interesse e assume conotações diversas, de acordo com essas áreas. As várias abordagens são evidenciadas no estudo de Christoupolos (2004) cujo título é Estado da Arte em Comunidades de Prática, na investigação de Mengalli (2005), intitulada Conceitualização de Comunidade de Prática e, mais recentemente, na pesquisa desenvolvida por Pamplona (2009) denominada A Formação Estatística e Pedagógica do Professor de Matemática em Comunidades de Prática. O conceito de comunidades de prática não apenas tem se disseminado em diferentes áreas, mas também de modos variados. Particularmente, a gestão, a educação e as comunidades virtuais são as áreas em que se encontra um maior número de trabalhos que utilizam tal conceito.

Para Lave e Wenger (1991, p.98) a comunidade de prática não só é fonte do conhecimento, mas “a participação na prática cultural em que o conhecimento existe como princípio epistemológico da aprendizagem”. Ou seja, “as comunidades de práticas não são entidades auto-contidas. Desenvolvem-se em contextos mais amplos- históricos, sociais, culturais, institucionais – com recursos e constrangimentos específicos” (WENGER, 1998, p.79 apud SANTOS, 2004, p.336). Ademais, o conhecimento deixa de ser entendido como objeto a adquirir e passa a ser encarado como processo de construção participatório — por isso, de transformação: ele é construído, na participação, e consiste em transformação.

A noção de participação está presente em todas as abordagens situadas. As pessoas, mais do que equacionadas ao nível individual, são pensadas enquanto participantes do mundo social, ou seja, são membros de comunidades sociais. É nesse entendimento que as diferentes perspectivas estabelecem a ligação com a aprendizagem.

Isto ocorre desde Lave e Wenger (1991, p.122), que transforma a atividade situada de aprendizagem em “participação legítima periférica em comunidades de prática”, passando por Greeno (1993, p.154), que considera a aprendizagem como “processo de as pessoas se tornarem mais capazes de participarem nas práticas”, e por Rogoff (1995), para quem a participação é ao mesmo tempo processo e produto, uma vez que é através da participação guiada — em sistemas de *apprenticeship* — que se processa o desenvolvimento cognitivo visto como apropriação participatória (SANTOS, 2004).

Sinteticamente, podemos considerar que a aprendizagem é localizada nos processos de co-participação social, ou seja, como atividade vivida, motivada e constituída no presente, na

interação com o mundo e com os indivíduos presentes, não na memória das pessoas. A esse propósito, Rogoff (1995) introduz uma discussão, que realça como num quadro de “aprendizagem como participação”, afirmando que se pode falar das experiências passadas sem ser preciso recorrer ao modelo clássico da memória. A referida autora afirma que, “Quando uma pessoa atua com base na sua experiência prévia, o seu passado está presente. Não é meramente uma memória armazenada que é chamada para o presente; a participação prévia da pessoa contribui para o evento em presença preparando-o” (SANTOS, 2004, p. 379-380).

Nessa perspectiva, sugerem-se como interessante e produtivo questionar sobre o tipo e qualidade dos engajamentos sociais necessários para que se proporcionem melhores ambientes de aprendizagem. Em vez de centralizar-se em corpos discretos de conhecimento, a serem transferidos de quem ‘os sabe’ para quem os ‘não sabe’, a preocupação é como possibilitar a participação em situações nas quais significado, compreensão e aprendizagem se definem em relação a contextos de ação e não a estruturas auto-contidas, mentais ou meramente linguísticas (SANTOS, 2004).

Fernandes (2009) admite que, na Teoria da Aprendizagem Situada (LAVE e WENGER; 1991; WENGER, 1998), a unidade de análise é a chamada comunidade de práticas, mais compreensiva e ampla, do ponto de vista espacial e social, do que a ação individual preconizada pela teoria sociocultural da ação mediada. As unidades de análise devem englobar simultaneamente a pessoa, a atividade e os contextos em que ela se desenvolve (SANTOS, 2004). Entretanto, o problema reside no fato de, numa comunidade de prática, a aprendizagem e o desenvolvimento ser conceptualizado como um movimento, num só sentido, da periferia — ocupada pelos que precisam aprender — para o centro — ocupado pelos que já aprenderam e são experientes na prática em questão. Na visão de Engeström e Miettinen e Punamäki (1999), ao que parece, o que falta às comunidades de prática é o movimento em sentido inverso, do centro para a periferia, o qual gera a inovação, a crítica e a mudança (FERNANDES, 2009b).

2.6.3.3 Comunidade de prática: legitimação do conhecimento

As Comunidades de Prática — CoP se tornam importantes no desenvolvimento organizacional, principalmente para as instituições que recorrem ao conhecimento como um diferencial para o trabalho. O conhecimento é construído, compartilhado, organizado, revisto

e disseminado na instituição, o que contribui para que o mesmo seja introjetado na prática cotidiana.

No contexto educacional, está implícita a cultura da troca, de análise e reflexão. O trabalho com as práticas pedagógicas e administrativas constitui-se em base do co-aprendizado, facilitando a construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades e saberes são individuais e coletivos. A aprendizagem é um fenômeno social e está relacionada à experiência, à história e a prática cotidiana, como um exercício de leitura e escrita, como um ato criador para a compreensão crítica da prática social (FREIRE, 1981).

Todos nós pertencemos a comunidades de práticas, elas estão por todas as partes: no trabalho, em casa, na escola e no lazer, e pertencemos a várias comunidades de práticas em qualquer dado momento (LAVE e WENGER, 2006; WENGER, 2001). Além disso, as CoP mudam no curso de nossas vidas. Diante, disso, pode-se afirmar que a aprendizagem está subordinada a propósitos sociais e políticos (FREIRE, 2003). A aprendizagem coletiva, neste entendimento, resulta das práticas e das relações culturais e sociais e é propriedade dos participantes das comunidades nos compartilhamentos, apresentando-se assim a CoP como modo para a aprendizagem. Podemos citar como exemplo que, no estado de Mato Grosso, na rede pública estadual, temos o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo — HTPC, que pode ser uma oportunidade para trabalhar o conhecimento produzido na escola.

O modo como se faz a conexão entre os participantes é um dos diferenciais das comunidades de prática, pois não é suficiente o interesse ou o espaço geográfico para agrupar as pessoas: o importante é o trabalho com práticas compartilhadas e o aceite de modo voluntário. Quanto ao caráter voluntário, é enfatizado o fato de que as transformações sociais se constroem na vontade dos participantes e na presença de uma liderança em um momento histórico propício (FREIRE, 2003). O conhecimento, por seu lado, é visto como um aspecto integrado e inseparado da prática social (LAVE e Wenger, 2006), mediante o qual os indivíduos se formam e se tornam parte dela (FREIRE, 2001). Por fim, os locais em que estão os membros nas CoP são designados como periféricos ou centrais (LAVE e WENGER, 2006). Isto inclui que, em determinado agrupamento, as pessoas podem ser membros do núcleo e, em outros, podem participar de modo periférico (LAVE e WENGER, 2006; WENGER, 1999, 2000).

É interessante, ainda, notar que Rogoff (1994) definiu o conceito de comunidade de prática mencionando diretamente os processos de aprendizagem, evidenciando o papel desta

na constituição desse tipo de comunidade e, ao mesmo tempo, a relevância da comunidade para a aprendizagem:

A idéia de comunidade de aprendizagem fundamenta-se na premissa que a aprendizagem ocorre quando os indivíduos participam em empreendimentos compartilhados com outras pessoas, de modo que todas desempenham papéis ativos, embora muitas vezes assimétricos, na atividade sociocultural. Isso contrasta com modelos de aprendizagem que se fixam em uma das partes, embora ocorra a partir da transmissão de informação do especialista, embora mediante a aquisição de conhecimento por parte dos novatos, isto é, centram-se isoladamente em quem ensina ou aprende de forma passiva respectivamente. (LACASA, 2004, p. 408).

O conceito de CoP ganha uma visibilidade particular nas abordagens situadas da aprendizagem a partir de Lave e Wenger (1991), embora ainda como uma “noção intuitiva que necessita de um tratamento mais rigoroso” (p. 42 apud SANTOS, 2004, p. 318). Pode-se afirmar que, até 1991, as publicações de Lave evidenciavam seu interesse em discutir e refletir sobre o caráter social e situado da cognição. Suas pesquisas realçavam, na maioria, as relações entre a cognição e os contextos de ação em que a mesma era estudada. Por outro lado, já nos desafiavam a explorar novas unidades de análise, tais como “pessoas em ação, contexto-palco e cenários – da atividade, e atividade enquanto dialeticamente constituída por eles” (LAVE, 1988, p. 20 apud SANTOS, p. 318), conceitos desenvolvidos em outros pontos desta seção.

Segundo relata Santos (2004), estudos aprofundados dessa noção foram desenvolvidos por Wenger, tornando-se visível em 1998, quando a autora publica o livro *Communities of practice: learning, meaning and identity* (1991). Ressalta-se que estudo no referido trabalho o foco de atenção desloca-se da cognição para a aprendizagem e, simultaneamente com a exploração do caráter situado da aprendizagem, emerge um olhar mais centrado nas comunidades de prática. A reflexão sobre o caráter situado da aprendizagem já não se concentra só na pessoa - em - ação, mas nas formas de participação nas comunidades de prática em que tal ação acontece.

Na busca de um conceito de comunidade de prática, encontra-se que, para Wenger (1998) “uma comunidade de prática não é um mero agregado de pessoas definidas por determinadas características. O termo não é sinônimo de grupo, equipe ou rede” (p.74). Este é um dos alertas de Wenger, contrariando a aparente facilidade de identificação do que poderia ser uma comunidade de prática. Nesse sentido, parece pertinente falar de condições potencialmente facilitadoras da emergência de comunidades de práticas. Ressalta-se, porém, que esta perspectiva apresenta potencialidades mais interessantes se for entendida como

ferramenta de análise do que enquanto organizadora de propostas de ação. As CoP não existem por decreto ou normativas formalmente instituídos, da mesma forma que não se impõem organizacionalmente (SANTOS, 2004) – “uma comunidade de prática é uma estrutura emergente, nem inerentemente estável nem mutável ao acaso” (WENGER, 1998, p. 49 apud SANTOS, 2004, p. 326). Na mesma perspectiva, em 1991, Lave e Wenger afirmavam que “o termo comunidade não implica necessariamente co-presença, um grupo bem identificável, ou fronteiras socialmente visíveis” (SANTOS, 2004, p. 326).

Na análise de diversos estudos etnográficos feitos pelo próprio Wenger e por outros etnógrafos, Wenger (2001) salienta o que classifica como as três características, identificadas como as “fontes de coerência de comunidades de prática” (p.73) ou as três dimensões de comunidade de prática 1 - engajamento mútuo; 2- empreendimento em comum e 3- repertório compartilhado.

A primeira característica da prática como fonte de coerência de uma comunidade é o **engajamento mútuo** de seus integrantes. A prática reside em uma comunidade de pessoas e em relação de participação mútua por meio das quais elas podem fazer o que fazem. Nesta compreensão, tudo que seja necessário para fazer possível o compromisso mútuo será um componente essencial de qualquer prática. Nesse contexto, estar incluído no que tem importância é um requisito para participar na prática de uma comunidade. Elementos que possibilitam o compromisso mútuo podem consistir na capacidade de falar ou interagir, na comunicação por telefone ou meio eletrônico, tomar juntos a refeição, uma família sair junta ou fazer junta a limpeza da casa, os alunos em grupo desenvolver uma atividade ou pesquisa.

O tipo de coesão que transforma o compromisso mútuo em uma comunidade de prática requer trabalho. Em consequência, a tarefa de manter a comunidade representa uma parte essencial de qualquer prática.

Assim, se o que faz com que haja uma comunidade de prática é o compromisso mútuo, então, para lá da diversidade que as pessoas já trazem consigo para a prática, o fato de trabalharem em conjunto vai ajudar não só a construir alguma homogeneidade entre elas, mas também proporcionar oportunidade para se construírem outras diferenças (SANTOS, 2004), como entre habilidades, especificidades do trabalho de cada um, os significados das atividades etc.

Em termos gerais, cada participante de uma comunidade de prática encontra um único lugar e adquire uma identidade própria que se vai integrando e definindo cada vez mais por

meio de compromisso com a prática. Essas identidades se entrelaçam e se articulam reciprocamente por meio do compromisso mútuo, porém não se fundem umas às outras.

Resumindo, em todos os tipos de comunidade o desenvolvimento de uma prática compartilhada depende do compromisso mútuo.

Este não supõe homogeneidade, porém, cria relações entre as pessoas. Assim, uma comunidade de prática pode converter-se em um núcleo muito firme de relações interpessoais.

Como o termo “comunidade” pode ser muito positivo, cumpre insistir que essas interrelações surgem do compromisso com a prática e não de uma imagem idealizada de como deve ser uma comunidade. Em particular, não se pressupõem as conotações de coexistência pacífica, apoio mútuo e lealdade interpessoal, embora seja evidente que se podem dar em certos casos concretos. Em consequência, é legítimo afirmar que a paz, a felicidade e a harmonia não são propriedades necessárias de uma comunidade de prática.

Pelo contrário, a maioria das situações que supõe compromisso interpessoal gera suas próprias tensões e conflitos. Uma comunidade de prática não é, portanto, um remanso de paz, assim como não é uma ilha isolada de relações políticas e sociais. Na verdade, uma prática compartilhada conecta os participantes de maneiras diversas e complexas. As relações resultantes refletem a plena complexidade de fazer algo conjuntamente. Não se pode reduzir facilmente a um só princípio como o poder, o prazer, a competência, a colaboração, o desejo, as relações econômicas, as disposições utilitárias e o processamento de informação. Na vida real, as relações mútuas entre os participantes são mesclas complexas de poder e de dependência, de prazer e de dor, de experiência e in experiência, de êxitos e fracassos, de abundância e carência, de alianças e oposições, de facilidades e esforços, de autoritarismo e participação, de resistência e conformidade, de enfado e ternura, de atração e repulsão, de diversão e fastídio, de confiança e receio, de amizade e de ódio. Nas CoP há de tudo (WENGER, 2001).

Santos (2004) chama atenção para que o engajamento mútuo, embora necessário para a constituição de uma comunidade de prática, não decorre forçosamente de uma forma pacífica ou harmoniosa. Existem conflitos, tensões; há confiança, mas também suspeita, como será de esperar num conjunto de pessoas que cotidianamente co-existem. De qualquer modo, é imprescindível o compromisso mútuo entre os integrantes da comunidade, já que a prática não existe em abstrato: ela existe porque há pessoas que participam de ações cujo significado negociam mutuamente: a filiação a uma comunidade de prática é uma questão de compromisso mútuo (WENGER, 2001).

A segunda característica da prática como fonte de coerência de uma comunidade é a negociação de um **empreendimento conjunto**. Wenger (2001) apresenta três observações sobre o empreendimento que mantém unida uma comunidade de prática:

- 1- ele é o resultado de um processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo;
- 2- quem o define são os participantes, no processo mesmo de empreendê-la;
- 3- não é uma simples meta estabelecida, mas cria entre os participantes umas relações de responsabilidade mútua que se convertem em uma parte integral da prática (WENGER, 2001).

As empresas que se manifestam em nossas práticas são tão complexas como nós mesmos. Incluem os aspectos instrumentais, pessoais e interpessoais de nossa vida. Sua prática diária é uma resposta complexa e negociada coletivamente ao que consideram que é sua situação.

Wenger (2001) assinala, ainda, que, como o compromisso mútuo não exige homogeneidade, uma empresa conjunta não supõe acordo em um sentido simples. Deve-se encontrar uma maneira de fazer as práticas se tornarem agradáveis e efetivas conjuntamente e inclusive conviver com suas diferenças e coordenar suas respectivas aspirações. A compreensão que as pessoas têm de sua empresa e de seus efeitos em sua vida não tem que ser uniforme para que seja um produto coletivo.

Destaca, também, o fato de que as CoP não são entidades independentes. Desenvolvem-se em contextos mais amplos — históricos, sociais e culturais, institucionais — com uns recursos e nos limites específicos (WENGER, 1998, 2001). Alguns desses requisitos e condições se expressam de uma maneira explícita. Outros são implícitos, porém não menos vinculantes que os anteriores.

Exemplificando, Wenger (2001, p. 106) chama a atenção sobre a definição que os tramitadores fazem de sua empresa não significa negar o seguinte:

- 1- sua posição dentro de um sistema mais amplo: seu trabalho forma parte de um grande setor comercial e é o resultado de um longo desenvolvimento histórico, sobre as quais não têm muito controle e os quais não foram eles que inventaram;
- 2- a influência onipresente da instituição que os emprega: os intentos da companhia de manter o controle sobre sua prática quase sempre têm êxito. Ela está presente até mesmo no intervalo do almoço, quando, conversando referem-se os trabalhadores a questões ligadas à empresa.

Ainda que sua prática não transcenda, nem transforme suas condições institucionais de uma maneira drástica, respondem a essas condições de maneiras que não estão determinadas pelas instituições.

Em suma, as condições, os recursos e as exigências só conformam a prática quando negociadas pela comunidade. A empresa nunca está determinada por uma ordem externa, uma regra ou um participante isolado. Inclusive quando uma CoP surge em resposta a um mandato externo, a prática evolui até converter-se em resposta comunitária a esta situação. E ainda nos casos em que a resposta é uma estrita submissão, sua forma e sua interpretação na prática se deve como uma criação coletiva e local da comunidade. Como os membros produzem uma prática para abordar o que consideram que é sua empresa, essa prática, tal como aplicam, pertence a sua comunidade em um sentido fundamental.

Conforme referido anteriormente, dizer que as CoP produzem sua própria prática não equivale a dizer que não podem ser influenciadas, manipuladas, enganadas, intimidadas, exploradas, debilitadas ou obrigadas a submeter-se e tão pouco quer dizer que não se podem inspirar, ajudar, apoiar, instruir, liberar ou capacitar. Contudo, se quer dizer que o poder — benéfico ou maléfico — que as instituições, as regras e os indivíduos podem ter sobre a prática de uma comunidade sempre está mediado pela produção da prática por parte da comunidade. As forças externas não têm um poder direto sobre esta produção porque, afinal de contas — ou seja, na atividade mediante o compromisso na prática — a comunidade que negocia sua empresa/empreendimento.

O empreendimento de uma comunidade é um regime de responsabilidade mútua, não é uma simples declaração de objetivos. Na realidade, o fato de que anime a comunidade não se deve basicamente a sua coisificação. Negociar um empreendimento conjunto dá origem às relações de responsabilidade mútua entre os implicados. Essas relações de responsabilidade incluem o que é importante e o que não é, e por que fazer e não fazer, a que prestar atenção e a que não, de que falar e de que não, o que justificar e o que não levar em consideração, o que mostrar e o que ocultar, quando umas ações e artefatos são bons e quando se devem melhorar e aperfeiçoar.

Portanto, definir um empreendimento conjunto é um processo, não um acordo estático. Produz relações de responsabilidade que não são apenas limitações a normas fixas.

O desenvolvimento de um **repertório compartilhado** é a terceira característica da prática como fonte de coerência para a comunidade. Com o tempo, a atuação conjunta encaminhada à consecução de um empreendimento cria recursos para negociar significados.

Os elementos de um repertório podem ser muito heterogêneos. Não obtêm sua coerência por si mesmo, como atividades, símbolos e artefatos concretos, senão por pertencer à prática de uma comunidade empenhada em um empreendimento (WENGER, 2001).

O repertório de uma comunidade de prática inclui rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, gêneros, ações e conceitos que a comunidade tem produzido e adotado no curso de sua existência e que têm passado a fazer parte de sua prática (WENGER, 2001; SANTOS, 2004). O repertório combina aspectos coisificadores e de participação. Inclui o discurso pelo que os membros da comunidade criam afirmações significativas sobre o mundo, além dos estilos por meio dos quais expressam suas formas de afiliação e sua identidade como membros.

Wenger (2001 p. 111) denomina repertório o conjunto de recursos compartilhados de uma comunidade para destacar, por um lado, seu caráter de ensaio/experiência e, por outro, sua disponibilidade para posterior compromisso com a prática. O repertório de uma prática combinada das características que lhe permitem converter-se em um recurso para a negociação de significado: “a) reflete uma história de compromisso mútuo; b) segue sendo intrinsecamente ambíguo”.

As histórias de interpretação criam pontos de referência compartilhados, porém não impõem significado. Coisas como palavras, artefatos, gestos e rotinas não são só úteis porque são reconhecidos em sua relação com uma história de compromisso mútuo, senão também porque se podem aplicar a novas situações.

O fato de que as ações e os artefatos tenham histórias de interpretação reconhecida não supõe unicamente, e nem se quer basicamente, uma limitação dos significados possíveis, mas também um recurso a empregar na produção de novos significados.

A importância de nossas diversas comunidades de prática pode manifestar de duas maneiras: por sua capacidade de dar lugar a uma experiência de significado e, ao inverso, por sua capacidade para fazer-nos refém dessa experiência.

Em consequência, dizer que as comunidades de prática oferecem um contexto privilegiado para a negociação de significado não se deve mal interpretar com o intento de idealizá-las:

1- tem-se insistido que a prática compartilhada não implica em si mesma harmonia e colaboração;

2- afirmar que estes tipos de comunidade produzem suas próprias práticas não equivale a afirmar que as comunidades de práticas são, em algum sentido essencial, uma força emancipadora.

Como lugar de compromisso na ação, nas relações interpessoais, no conhecimento compartilhado e na negociação de empreendimentos, essas comunidades têm a chave da verdadeira transformação, a que tem efeitos reais na vida das pessoas. Nessa perspectiva, a influência de outras forças não é menos importante, porém se deve considerar mediada pelas comunidades em que seu significado se deve negociar na prática.

Destaca-se, para os interesses do presente trabalho, que o conceito de comunidade de prática só ganhou definição e visibilidade a partir da abordagem de aprendizagem situada oferecida por Wenger (2001) e Wenger et al. (2002).

Para Wenger, é a prática que dá coerência à comunidade, e ela não existe de forma abstrata, mas “porque as pessoas estão envolvidas em ações cujos significados elas negociam umas com as outras” (Wenger, 1998, p. 73). Estamos falando de tarefas determinadas como relevantes pelo próprio grupo, ainda que elas possam ter sido suscitadas por um contexto impositivo externo. Na consecução dessas tarefas, cada um assume um papel específico em ações que se complementam ou, às vezes, que se sobrepõe. Não há nenhuma expectativa de homogeneidade entre seus membros, mas sim de um repertório comum que lhes permita dar sentido à ação e encontrar seu lugar na dinâmica do conjunto. Nessa perspectiva, a partir do que receberam, criam e inovam o mundo (FREIRE, 2001).

A comunidade de prática apresenta uma teoria da aprendizagem que parte do pressuposto de que o compromisso com a prática social é o processo fundamental pelo qual aprendemos e nos convertemos em quem somos. A unidade básica de análise não é o indivíduo nem as instituições sociais, mas as “comunidades de práticas”. Nesse sentido, as unidades de análise devem englobar simultaneamente a pessoa, a atividade e os contextos em que ela se desenvolve (SANTOS, 2004). Com o fim de oferecer uma explicação social de aprendizagem, essa teoria explora de maneira sistemática a interseção de questões relacionadas com a comunidade, a prática social, o significado e a identidade. O resultado é um marco de referência conceitual para conceber a aprendizagem como um processo de participação social.

Wenger (2001) afirma que desenvolver uma perspectiva social de aprendizagem não significa que a mesma possa dizer tudo sobre a aprendizagem. Deve-se considerar o desenvolvimento biológico, neurofisiológico, cultural, linguístico e histórico. Tampouco o

autor admite que os pressupostos que subjazem o seu enfoque sejam incompatíveis com outras teorias. A aprendizagem é definida, então, como um processo de transformação da participação, argumentando-se que o modo como as pessoas se desenvolvem está em função dos papéis que desempenham e da compreensão das atividades de que participam. (LACASA, 2004). Em uma perspectiva similar, que aborda os ambientes educacionais a partir do conceito de “comunidade de prática”, Lave e Wenger (1991); Wenger (1998) destacam a necessidade de considerar modelos sociais de aprendizagem. Segundo esses autores, muitas teorias da aprendizagem esquecem que os seres humanos são, antes de tudo, seres sociais e que a sociedade, a cultura e a história são as precondições de nossa vida como seres humanos. A seu ver, existem teorias que reduzem a aprendizagem à capacidade mental dos indivíduos e que começam e acabam nestes. Tais teorias insistem, por exemplo, nas diferenças individuais, estabelecem mecanismos de comparação e marcam limites para o que se considera melhor ou pior, definindo padrões de excelência que os indivíduos deverão alcançar. Ou seja, na medida em que abordam questões relacionadas com a aprendizagem, “se baseiam principalmente no pressuposto de que aprender é um processo individual, que tem um princípio e um final e que é resultado do ensino” (WENGER, 2001, p.19). Ao contrário, Wenger e Lave preferem considerar a aprendizagem algo social e coletivo, assumindo como princípio fundamental para explicá-la a participação dos alunos em práticas situadas socialmente. Daí o nome de aprendizagem e conhecimento situado. Veja-se como se referem a ele:

A aprendizagem é um aspecto das mudanças na participação em diferentes “comunidades de prática” em qualquer parte. Onde quer que os indivíduos se comprometam durante períodos de tempo substanciais”, todos os dias, fazendo coisas em que suas atividades em curso são interdependentes, a aprendizagem é parte de sua participação mutante em práticas mutantes. Essa caracterização cabe tanto a uma escola como a uma oficina de alfaiate. Dessa perspectiva não se diferenciam “modos de aprendizagem”, porque embora os empreendimentos educacionais difiram, a aprendizagem é uma faceta das comunidades de prática nas quais esses empreendimentos estão imersos. (LAVE e WENGER, 1991, p. 150)

Lave (1993) revisa diferentes modelos de aprendizagem, explorando os que ocorrem em diferentes comunidades. Neles, questiona-se que a descontextualização seja um signo de aprendizagem associada à ideia de que o conhecimento curricular é algo racional, diferente dos conteúdos morais que seriam mais próprios da vida cotidiana; além disso, ensinar e aprender, em sua opinião, é mais que uma “transmissão intencional”. Não se pode esquecer, porém, que a descontextualização também ocorre em práticas contextualizadas. Dessa perspectiva, o conceito de aprendizagem é inseparável do de prática, pois aquele que aprende não apenas se aproxima do conhecimento, mas sim de todo um conjunto de práticas sociais e

de valores que se associam a elas. O ensino e a aprendizagem são mais que processos analíticos. Aprender é visto como um processo de participação social, atribuição de significado e produção de conhecimento (LAVE e WENGER, 2006). Sua teoria da aprendizagem supõe inverter pelo menos três princípios que estão presentes nos modelos tradicionais; portanto, inclui:

- eliminar a polaridade de valores que permite situar a escola em primeiro lugar em relação a qualquer forma de educação;
- ir além do conceito de transmissão, que supõe unidirecionalidade entre quem aprende e quem ensina;
- assumir que a aprendizagem é uma atividade socialmente situada.

Em suma, os autores que trabalham desde uma perspectiva neovygotskiana destacam o fato de que as pessoas desenvolvem processos psíquicos superiores e constroem conhecimentos que se tornam significativos a partir das atividades que realizam nesses contextos. O caráter dialético das relações que constituem a experiência humana é acentuado, considerando-se que o conhecimento se configura por meio da mente, do corpo, da atividade e do ambiente (LAVE, 1993; LACASA, 2004). Neste contexto, pode-se perguntar mais uma vez sobre as implicações de tal modelo quando se trata de estabelecer pontes entre a escola e a família: já não se trata mais de pôr em primeiro lugar o conhecimento escolar, em detrimento de outras formas de educação, mas de reconhecer que cada cenário educativo tem suas peculiaridades e que o conhecimento que se adquire neles é inseparável de um conjunto de práticas. Para Lacasa (2004), são essas práticas que permitirão estabelecer nexos entre os cenários, ou seja, entre a família e a escola.

De acordo com Wenger et al. (2002), há três elementos estruturais nas comunidades de prática: o domínio, a comunidade e a prática.

O **domínio** consiste num conjunto, numa base comum que ajuda a criar e desenvolver uma identidade, legitimando a existência da comunidade de prática. Ele instiga os membros a contribuírem e a participarem das práticas e a firmarem propósitos e valores daquela comunidade. Esse domínio é mutável, segundo as modificações que ocorrem no mundo social — isto é, no mundo onde vivem os seres humanos, que são essencialmente sociais, e no interior da própria comunidade. Nesta investigação, o domínio é visto como o ensino, a aprendizagem e a avaliação no contexto da sala de aula, considerando ensino, aprendizagem e avaliação entre alunos e professora e buscando um ensino e aprendizagem que permitam ao indivíduo inserir-se num contexto social mais amplo.

A **comunidade** é um conjunto de pessoas que se reconhecem mutuamente como associadas a determinados fazeres e está inerentemente relacionada a uma prática social. Por isso, as comunidades são entendidas por Wenger como constituintes do tecido social da aprendizagem. Essas comunidades, chamadas de Comunidades de Prática, segundo Wenger (2001, p. 14), “incluem a todos, ainda que haja diferenças entre o que dizemos e o que fazemos, aquilo que aspiramos e aquilo com que nos conformamos, o que sabemos e o que podemos manifestar”. Portanto, o autor considera que o conceito de prática é útil para abordar uma parte concreta da vida humana — a experiência de significado. Aqui, a principal comunidade é a formada por alunos e professora. Evidentemente, essa não é a única comunidade da qual eles participam, visto que, por exemplo, a docente participa da formação continuada no *locus* — Sala do Educador, a qual pode ser considerada uma comunidade de prática.

No concernente à **prática**, Wenger (2001 p.47) assume um conceito de prática consistente com aquele que se percebe subjacente à argumentação de Jean Lave, ou seja, como prática social. Segundo Wenger (2001) o conceito de prática refere-se a “um fazer [...] mas um fazer num contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz”. Portanto, a prática é vista como prática social. Ademais, o conceito de prática destaca o caráter social e negociado, tanto do explícito como do tácito, das nossas vidas. Pode-se dizer, então, que prática diz respeito a um fazer situado num contexto histórico e social, o qual dá estrutura e significado ao que se faz; ou seja, a prática é sempre prática social, um processo pelo qual podemos experienciar o mundo e o nosso compromisso com ele como algo significativo. Ela se refere, por conseguinte, ao significado como experiência da vida cotidiana.

Para haver uma prática social é necessária a existência ou emergência de comunidades sociais ou de um conjunto de pessoas que se reconhecem reciprocamente como sendo associadas a um determinado conjunto de “fazeres”; que desenvolvem formas próprias e mais ou menos próximas de o “fazer”; e que, ao longo dos tempos, acabam por ser também reconhecidas pelos outros.

O conceito de prática de Wenger (id. *ibid.*) não se insere em nenhum dos dois lados instaurados pelas dicotomias tradicionais de ação e conhecimento, manual e mental ou concreto e abstrato. Tampouco se refere à dicotomia que separa o prático e o teórico, os ideais e a realidade o falar e o fazer. Portanto, abarca também comunidades cuja prática é criar teorias.

Wenger (2001) entende, ainda, o viver como um processo constante de negociação de significado, visto que tudo que dizemos pode-se referir ao que fizemos, dissemos no passado “e, ainda assim, voltamos a produzir uma nova situação, uma nova interpretação, uma nova experiência: produzindo significados que ampliam, desviam, ignoram, reinterpretam, modificam ou confirmam a história de significados dos quais fazem parte”. (PAMPLONA, 2009, p.81). A negociação de significados supõe a interação dos processos de “participação” e “coisificação”, que formam uma dualidade que desempenha um papel fundamental na experiência humana do significado e, por conseguinte, na natureza da prática (id., ibid.).

Esta dualidade é um aspecto fundamental da constituição de comunidades de práticas, de sua evolução no tempo, das relações entre práticas, das identidades dos participantes e das organizações mais amplas em cujo seio se desenvolvem as comunidades de prática. Wenger também alerta que não se interprete a dualidade da participação e da coisificação como uma simples oposição.

Com o termo **participação**, Wenger (2001) descreve a experiência social de viver no mundo. Referindo-se à afiliação social, a participação se caracteriza como pessoal e social, como um complexo e ativo processo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Além disso, ressalta, o que a caracteriza é a possibilidade de um reconhecimento mútuo entre os participantes.

Já por **coisificação** entende nosso compromisso no mundo como produtor de significados. Coisificar é converter algo em coisa, considerar ou tratar uma ideia, uma faculdade. Assim, o processo de coisificação proporciona um “atalho” para a comunicação, visto que dá forma a nossa experiência produzindo objetos que transformam essa experiência em uma “coisa”. Qualquer comunidade de prática produz abstrações, instrumentos, símbolos, relatos, termos e conceitos que coisificam algo dessa prática em uma forma cristalizada. Entretanto, nenhuma abstração e nenhum instrumento ou símbolo capta realmente, em sua forma, as práticas em cujo contexto ocorreu uma experiência de significado (Wenger, 2001). Na verdade, o termo “coisificação” abrange uma ampla gama de processos que incluem fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, bem como perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decifrar e reestruturar. Nesse sentido, podemos pensar numa ampla gama de coisificações geradas pela professora que ensina diferentes disciplinas, considerando a monodocência, em seu planos de ensino, passando por suas aulas, cursos, exercícios entre outros.

No intuito de tornar mais claro o conceito de coisificação, Wenger (2001) enfatiza:

a) A coisificação pode fazer referência tanto a um processo como a um produto, sendo empregada nos dois sentidos.

b) Em uma instituição, uma parte muito importante da coisificação própria da prática do trabalho tem sua origem fora da comunidade de trabalhadores. A coisificação, porém, deve integrar-se a um processo local para que seja significativa.

c) O processo de coisificação não se origina necessariamente de um projeto; ele pode se dar a partir de marcas que solidificam momentos fugazes de compromisso em uma prática, em monumentos que persistem e desaparecem em seu próprio momento, independentemente de terem sido produzidos de uma maneira intencional ou não. Para o autor, os produtos da coisificação não são simples objetos concretos, materiais, mas são reflexos dessas práticas, amostras das várias extensões de significados humanos. Sendo assim constituídos, apresentam-se como uma faca de dois gumes, sendo potencialmente enriquecedores — influenciando corretamente — e, também, potencialmente enganosos.

Mas para que seja uma comunidade de prática não é necessário que se coisifique como tal, basta incorporar a experiência dos participantes por meio de seu próprio compromisso (Wenger, 2001).

2.6.3.4 Aprendizagem na perspectiva de Wenger

Segundo Wenger (2001), a negociação de significado é um processo fundamentalmente temporal, e, em consequência, a prática deve ser compreendida em sua dimensão temporal. Pode-se afirmar que algumas comunidades de prática existem durante séculos, enquanto outras têm vida curta, porém intensa o suficiente para dar origem a uma prática autônoma e transformar as identidades das pessoas implicadas. O desenvolvimento de uma prática requer tempo, mas o que define uma CoP em sua dimensão temporal não é simplesmente uma questão de uma quantidade mínima de tempo, mas uma questão de manter um compromisso mútuo na realização conjunta de uma empresa/empreendimento para compartilhar alguma aprendizagem significativa

Nessa perspectiva, as CoP podem ser e são concebidas como histórias compartilhadas de aprendizagem. Como a negociação de significados é a convergência da participação e da coisificação, controlar essas duas permite controlar os tipos de significados que se pode criar em um dado contexto e a classe de pessoas que podem chegar a ser os participantes. A combinação dessas duas formas de desenvolvimento é uma prática. Ela pode ser fonte de estabilidade, quando as diferenças de poder favorecem uma perspectiva concreta. Ou pode ser

um fator de desestabilização, quando o poder mudar. Ainda assim, como o significado sempre se negocia de novo e como a participação e a coisificação não estão fechadas, sempre existe uma incerteza, uma possibilidade de um “desvio” na prática (WENGER, 2001; PAMPLONA, 2009).

Além disso, como o tempo flui sem parar e as condições sempre mudam, toda prática se reinicia constantemente, ainda que seja “a mesma prática”. Junto com essa transformação constante da prática, também se dá uma renovação considerável da pessoa, que constantemente apresenta “cara nova” (WENGER, 2001; PAMPLONA, 2009).

Numa comunidade, portanto, renegociam-se as relações mútuas e suas formas de participação. Se as práticas são histórias de compromisso mútuo, de negociação de fazeres e desenvolvimento de repertório compartilhado, para Wenger (2001), a aprendizagem inclui os processos de desenvolvimento de forma de compromisso mútuo; de compreensão e ajustes de afazeres; e de desenvolvimento de repertório, de estilos, e de discursos.

Quanto à aprendizagem, ela é o que muda nossa capacidade de participar da prática; ela traz a compreensão de por que fazemos e quais são os recursos que temos à nossa disposição para fazê-lo. Segundo Wenger (2001), a aprendizagem relaciona-se com o desenvolvimento de nossa prática e com a nossa capacidade de negociar significados. Ela é o motor da prática; e a prática, por seu lado, é a história dessa aprendizagem. Como resultado, a comunidade de prática apresenta ciclos de vida que refletem esse processo. Afirmar que é a aprendizagem que origina as comunidades de prática equivale a afirmar que a mesma aprendizagem é uma fonte de estrutura social.

É possível compartilhar a prática entre as discontinuidades de gerações porque, em essência, ela é um processo social de aprendizagem compartilhada. Para esta discussão é empregado o termo *participação periférica legítima*, de Wenger e Lave (1991 apud WENGER, 2001). O termo assinala o processo pelo qual o aprendiz se incorpora a uma comunidade de prática. Para os autores a periferia e a legitimidade são dois tipos de modificações necessárias para que haja uma verdadeira participação. A **periferia** oferece uma aproximação à plena participação, que possibilita uma exposição da prática real. Os aprendizes devem adquirir uma **legitimidade** suficiente para serem tratados como membros em potencial.

Observe-se que a periferia e a legitimidade são ganhos que envolvem tanto a comunidade quanto seus aprendizes e que não pressupõem um encontro de gerações sem conflito; ao contrário, essa perspectiva integra o encontro de gerações no processo de

negociação por meio dos quais evolui uma prática. A prática é uma história compartilhada de aprendizagem que exige uma espécie de postura para poder incorporar-se a ela. “É um processo contínuo, social e interativo, e a iniciação dos aprendizes é simplesmente uma versão daquilo que consiste a prática” (WENGER, 2001, p. 132).

Na comunidade de prática uma ideia importante é a de “ser membro”, de pertencer a um conjunto. Wenger cita três modos de pertença, os quais considera fundamentais: engajamento, a imaginação e o alinhamento.

1) O **engajamento** — permite que as pessoas identifiquem seus parceiros, percebendo o que os liga, os significados que estão associados a suas práticas, o que os membros da comunidade fazem e como fazem.

Segundo Wenger (2001) uma comunidade ajuda seus próprios participantes a criar infraestruturas de engajamento que devem incluir: a) mutualidade, b) competência e c) continuidade.

A *mutualidade* é uma condição para que a prática tenha lugar e para que a comunidade exista. As condições para o desenvolvimento de mutualidade numa comunidade incluem: a) existência de elementos que facilitem as interações — como, por exemplo, na comunidade escolar, um horário fixo no qual determinado professor esteja junto com seus alunos e um local onde eles possam se reunir; b) organização de tarefas para que possam ser desenvolvidas conjuntamente; c) criação de oportunidades que levem à participação periférica — definição de metas conjuntas, decisões negociadas quanto a trabalhos individuais ou em grupos, quanto ao número de participantes dos grupos, quanto às datas de avaliações de aprendizagem, de sua autoavaliação, entre outros.

Por sua vez, a *competência* é criada e definida na ação; por esta razão, devem existir: a) espaço para os membros tomarem iniciativas: por exemplo, resolver sobre como o grupo constituído pelos aprendizes vai resolver os problemas os propostos e os que aparecem cotidianamente; b) condições para que essas iniciativas se tornem visíveis e patentes a outros: por exemplo, criando momentos e meios para que os resultados de trabalhos sejam apresentados — culminância; c) a compreensão de que existem momentos de dar conta do trabalho feito — cobrança de exercícios e trabalhos propostos; d) a disponibilização de ferramentas físicas e conceituais adequadas à sustentação das competências dos participantes da comunidade — como as próprias técnicas, métodos, computadores e *softwares* que permitam utilizá-las com mais eficiência.

O terceiro elemento que cria estrutura de engajamento é a *continuidade* (WENGER, 2001). De acordo com o autor a continuidade de uma prática é sustentada em duas dimensões: a) por meio da produção de memórias coisificadas – por exemplo, Plano Político Pedagógico, Plano de Curso, Plano de Aula e por meio da manutenção de registros e de partilha das informações sobre as atividades em curso e registros do resultado da avaliação das aprendizagens – relatórios descritivos, portfólios e caderno de campo. Esse tipo de memória cria espaços de interação que permitem aos membros da comunidade demonstrar o seu desenvolvimento, além da participação na negociação do modo como as histórias são contadas e os acontecimentos são relatados na comunidade.

2) A **imaginação** é um recurso que envolve a produção de imagens antecipadas a respeito da comunidade e das práticas que ela realiza. É por meio da imaginação que localizamos a nós mesmos e aos outros no mundo e na história, estabelecendo novas relações, testando alternativas, suspendendo pressupostos. Desse modo, a imaginação leva os participantes a encontrarem pistas que lhes permitam estabelecer ligações entre as diversas práticas do seu contexto de vida (WENGER, 2001).

3) O **alinhamento** tem a ver com a ideia de membros com ações interligadas e coordenadas entre si e, também, com a possibilidade de ligar as práticas de uma comunidade a empreendimentos mais vastos, mais globais. Esse modo de pertença requer uma compreensão comum e partilhada das pessoas com relação às situações que vivem, o que favorece a convergência de finalidades.

Ressalta-se que os três modos de pertença – engajamento, imaginação e alinhamento, não precisam necessariamente coexistir (WENGER, 2001).

Wenger (2001) nos expõe, ainda, que a aprendizagem e a negociação de significados se produzem constantemente dentro das diversas localidades de participação – a sala de aula, as entidades de classe, as sociedades científicas, entre outras – e esse processo cria continuamente histórias localmente compartilhadas. Elas trazem as três dimensões de uma comunidade de prática: *um compromisso mútuo, um trabalho negociado e um repertório compartilhado de recursos acumulados com o tempo*.

Essas dimensões estão presentes nos indicadores que, segundo Wenger (2001), caracterizam a formação de uma comunidade de prática. Esses indicadores são: 1) relações mútuas sustentadas; 2) participação compartilhadas na realização conjunta das atividades; 3) um fluxo rápido de informações e propagação de inovações; 4) a ausência de preâmbulos introdutórios, como se as conversações e as interações fossem meras prolongações de um

processo contínuo; 5) o rápido estabelecimento do problema a discutir; 6) uma substancial superposição das descrições dos participantes acerca de quem é membro do que; 7) saber o que sabem os demais, o que podem fazer e como podem contribuir; 8) identidades definidas mutuamente; 9) a capacidade de avaliar a adequação entre ações e produtos; 10) instrumentos, representações e outros artefatos específicos; 11) tradições locais, histórias compartilhadas, rixas internas, sorrisos de cumplicidades, 12) jargões e atalhos na comunicação; 13) certos estilos reconhecidos como mostras de afiliação; 14) um discurso compartilhado que reflita certa perspectiva do mundo.

Essas características indicam que as três dimensões de uma comunidade de prática — uma comunidade de compromisso mútuo, uma empresa negociada, um repertório compartilhado — estão presentes numa medida considerável:

- 1- Não é necessário que todos os participantes de uma mesma comunidade de prática se interrelacionem intensamente com todos os demais, ou que se conheçam a fundo.
- 2- Não é necessário que tudo o que fazem os participantes se refira a uma empresa conjunta e que todos possam avaliar a adequação das ações e da conduta dos demais.
- 3- Não é necessário que um repertório se produza de uma maneira completamente local.

Caracterizada assim, a noção de prática se refere a um nível de estrutura que reflete uma aprendizagem compartilhada. Observe-se que este é um nível tanto de análise como de experiência, posto que as comunidades de prática se podem formar sem receber um nome nem ser coisificada de outra maneira. Nesse sentido, as comunidades de prática são uma categoria analítica.

Para o autor, o conceito de comunidade de prática constitui um nível de análise, em que: a) a interação entre o local e o global surge da consideração de distintos níveis de análise; b) examina-se a localidade de uma prática e o âmbito de relevância no conceito de “comunidades de prática” e c) o conceito de “constelação de práticas” se apresenta como uma maneira de empregar, ou considerar outros níveis de análise.

Como instrumento analítico, o conceito de comunidade de práticas é uma categoria de nível médio, afirma Wenger (2001). Não é uma atividade ou interação específica, definida de uma maneira restrita, nem um agregado definido em geral com um caráter histórico e social abstrato:

- 1- Considerar que uma interação específica — uma conversa ou uma atividade — é uma comunidade de prática transitória poderia parecer uma maneira de captar a história

efêmera da aprendizagem que se pode converter em um recurso local, em uma negociação de significados.

2- Ou o inverso, ver uma nação, uma cultura, uma cidade ou uma corporação como uma comunidade de prática poderia parecer uma maneira de capturar os processos de aprendizagem que constituem essas configurações sociais. A aprendizagem e a negociação de significado se produzem constantemente dentro das diversas localidades de participação, e este processo cria continuamente histórias localmente compartilhadas.

No contexto deste trabalho, a escola constitui uma configuração social mais ampla, que podemos considerar como uma **Constelação de Prática**.

O termo constelação é usado por Wenger (2001) para se referir a “um agrupamento de objetos estelares que são vistos como uma configuração”(p.161), ou seja, depende da perspectiva que se adota. Há muitas razões diferentes pelas quais as pessoas implicadas ou um observador podem considerar que algumas comunidades de prática formam uma constelação.

Entre elas se encontram as seguintes:

- 1- ter raízes históricas compartilhadas;
- 2- ter umas empresas relacionadas;
- 3- servir a uma causa ou pertencer a uma instituição;
- 4- enfrentar umas condições similares;
- 5- ter membros em comum;
- 6- compartilhar artefatos;
- 7- manter relações geográficas de proximidade e interação;
- 8- ter estilos ou discursos sobrepostos;
- 9- competir pelos mesmos recursos.

Wenger (2001) afirma que todas essas relações podem criar continuidades que definem configurações mais amplas que uma só comunidade de prática. Uma comunidade de prática pode formar parte de qualquer número de constelações.

A esse respeito, vale trazer algumas observações que atentam para aspectos interessantes a respeito da teoria aqui abordada:

A perspectiva situada de Lave e Wenger (1991) entendem a aprendizagem como uma experiência que faz parte integrante da participação em comunidades de prática. A participação é algo emergente e intencional que não pode ser prescrito nem legislado; é, no entanto, possível pensar em modos de enriquecer a atmosfera da comunidade onde se pretende promover determinadas formas de participação. Mas é importante sublinhar que não se pode entender a aprendizagem escolar como o resultado do ensino feito pelo professor, não existe tal causalidade entre ensino e

aprendizagem. A aprendizagem ocorre na medida em que os alunos participam em práticas. (SANTOS, 2004, p.370)

Essa observação é interessante por nos chamar a atenção para uma comunidade de prática específica e que é importante neste trabalho – a sala de aula, bem como sobre o papel do professor. Por sua vez, a observação de Santos (2004), colocada a seguir, não se atém a essa comunidade de prática específica, mas ela nos inspira a pensar o ambiente escolar.

[...] uma dada comunidade de prática se situa num sistema mais vasto que tem influência no que se venha a desenvolver como a sua prática – os participantes não são os inventores iniciais (entram a meio de um percurso já em desenvolvimento, portanto com uma história) e não têm muita importância na constituição institucional (a instituição tem necessidade de manter sob controle a prática da comunidade). Ou seja, nessa abordagem, reconhece-se que as condições estruturais do sistema mais amplo em que a prática se inclui, tem uma contribuição importante e decisiva para o posicionamento dos empreendimentos da comunidade que a desenvolve. No entanto é salientado que a prática de uma comunidade assume uma determinada forma (estrutura, força) também pela resposta local que a referida comunidade dá a essas condições, não sendo essa forma, portanto, totalmente determinada institucionalmente. Ou seja, o poder institucional é visto como mediado pela invenção local característica daquela comunidade particular que não só inventa formas (muitas vezes impensáveis pela instituição) de levar a bom termo as necessidades institucionais, mas também encontra maneira de escapar ao controle dessa instituição para poder satisfazer as necessidades dos participantes e da própria comunidade. (SANTOS, 2004, p. 341/342).

A comunidade de prática desenvolve maneiras de manter conexões com o resto do mundo, mas também cria fronteiras. As comunidades de prática não podem ser consideradas isoladas do resto do mundo, ou independentes de outras práticas. Unir-se a uma comunidade de prática supõe incorporar as suas relações com o resto do mundo. A coisificação e participação atuam como fontes de descontinuidade social e como conexões que podem criar continuidade entre fronteiras.

As comunidades de prática podem ser consideradas como fontes de fronteiras e, ao mesmo tempo, como contextos para criar conexões. Há um entrelaçamento entre a fronteira e as periferias. A coisificação e a participação podem contribuir para a descontinuidade na fronteira. Em alguns casos, a fronteira de uma comunidade de prática está coisificada com indicadores explícitos de afiliações, como títulos, vestimentas, tatuagens, graus ou ritos de iniciação; saliente-se, porém, que a ausência de um indicador evidente não implica a ausência ou a largura das fronteiras. A coisificação e a participação também podem, por outro lado, criar continuidade entre fronteiras. O produto da coisificação pode cruzar fronteiras e incorporar práticas distintas.

Ao compreender que é possível participar de várias comunidades de prática ao mesmo tempo, independentemente de pretendermos ou não estabelecer conexões entre as práticas implicadas, Wenger (2001) introduz o conceito de multifiliação. Ele afirma, então, que sempre temos o potencial de criar diversas formas de continuidade entre as comunidades de prática das quais participamos. Essas conexões, segundo ele, podem se dar por *objetos de fronteira* e /ou por *intermediários*.

Por *objeto de fronteira* o autor entende os objetos que servem para coordenar as perspectivas de vários grupos para algum fim. Objetos de fronteira podem ser artefatos, documentos, termos, conceitos e outras formas de coisificar as interconexões. Essa coisificação, normalmente, atua como mecanismo coordenador entre grupos distintos em que alguns são comunidades de prática, outros não. Quando um objeto de fronteira serve a múltiplos grupos, cada um deles só tem um controle parcial da interpretação do objeto.

Os *intermediários* são conexões proporcionadas por pessoas que podem introduzir elementos de uma prática em outra, mediante a multifiliação. O termo *intermediário* é usado para descrever como alguns membros introduzem constantemente novas ideias, novos interesses, novos estilos e novas revelações em uma comunidade. Portanto, não são todas as conexões com outras práticas que se realizam por meio da coisificação. A intermediação é característica comum das relações de uma comunidade de prática com o exterior. Os intermediários podem estabelecer novas conexões entre comunidades de prática, facilitar a coordenação e abrir novas possibilidades de significação. Mediante essas duas formas de conexão, as práticas se influenciam mutuamente e as políticas de participação e de coisificação se estendem para além de suas fronteiras.

A possibilidade da intermediação é dada pela multifiliação. A ideia presente no conceito de multifiliação é a de que as pessoas, ao longo de suas vidas, desenvolvem diferentes aspectos de sua identidade, associando - os à participação em distintos espaços sociais e em diferentes práticas. Podemos exemplificar com a participação, simultânea ou sucessiva, em várias extensões do grupo familiar, escolas de diversas modalidades e graus, *sites*, clubes, sindicatos, igrejas, associações, times entre outros. De fato, a abordagem de identidade proposta por Wenger (2001) reconhece que cada um de nós desenvolve “pertencas múltiplas”, em várias comunidades de prática.

Em decorrência disso, diz Wenger (2001), na constituição de uma identidade, nós nos envolvemos na busca por uma coerência entre as práticas das diversas comunidades das quais

participamos. Entretanto, nem sempre isso é possível, pois alguns conflitos entre as pertencas múltiplas ocorrem.

É importante observarmos também que o conceito de multifiliação, de fato, nos traz a ideia de que em nós coexistem diferentes graus de competência, variáveis segundo o modo de pertença que desenvolvemos — em determinado momento ou circunstância — em cada uma das comunidades das quais participamos. Por exemplo, podemos ser pesquisador, professor formador, professor de língua portuguesa, de matemática. Esses graus de competência podem variar pelo fato de que uma pessoa não é, a priori, mais competente numa ou noutra prática: é uma questão de tornar-se mais competente, a partir da participação que desenvolve num dado momento ou circunstância. Wenger (id., ibid.) também salienta que a noção de *nexos* se deve à noção de trajetórias múltiplas, pois diz respeito às trajetórias que se tornam parte uma da outra — quer elas entrem em choque, quer se reforcem. Assim, diz ele, podemos pensar que nossas trajetórias são, ao mesmo tempo, unas e múltiplas. Por sua vez, a multiplicidade e possibilidade de choque entre nossa trajetória (ou nossas trajetórias) colocam em foco um *processo de reconciliação*. Esse processo, que nasce da copresença em mais de uma comunidade de prática e a uma coconstituição como membro legítimo dessas comunidades, tenta conciliar as múltiplas pertencas, tornando possível não só a convivência entre os diferentes modos de pertença, mas também uma evolução/aprofundamento nessas pertencas.

Para Wenger (id., ibid.), as tensões, ou até mesmo conflitos, porventura existentes, a partir das pertencas múltiplas, da multifiliação, podem tornar-se estruturantes do percurso de vida das pessoas. Ressalta o autor ainda, o caráter contínuo e dinâmico desse tornar-se, bem como o fato de que a forma de alguém se envolver nas atividades pode ser considerada correta numa comunidade; mas esta mesma forma pode ser considerada inadequada noutra. Tudo isso torna bastante complexos os processos de reconciliação e conjugação dos muitos aspectos das diversas pertencas e, sobretudo, torna-se necessário que nos processos de integração às diferentes comunidades, por meio da participação, as pessoas venham a construir novas vinculações, sem que as estabelecidas anteriormente (numa outra comunidade) sejam destruídas.

O processo de construção de vinculações, de reconciliação das múltiplas formas de pertença, para Wenger (2001), é essencialmente social, embora ele ressalte que o entrelaçamento do *nexos* de múltiplas pertencas possa ser uma conquista privada. De qualquer modo, o processo de reconciliação pressupõe negociação, interação e diálogo — não só entre pessoas, mas principalmente entre competências diversas, construídas em diferentes

comunidades de prática às quais nos filiamos. Para tanto, é necessário “construir pontes”, cruzar fronteiras.

Isto significa que é preciso que a pessoa identifique as fronteiras dos espaços onde atua e use a imaginação para reconhecer e/ou estabelecer os fundamentos sobre os quais as pontes serão construídas. A metáfora da ponte usada por Wenger (1998) salienta o papel da iniciativa e da intencionalidade da pessoa que se propõe estabelecer *nexos* de suas pertencas ou, de outra forma, construir e ultrapassar pontes, de um lado para outro, sempre que se fizer necessário. Santos (2004) nos lembra de que esse momento “exige o entendimento da pessoa – em - ação como pessoa total. Ou seja, não é só o agente cognitivo, em que se inclui o emocional e o corporal, mas também o agente sociológico que está presente na negociação.” (p. 398). Entender a pessoa como agente sociológico, de acordo com Santos (2004), é compreender que ela atua em situações sociais complexas. No caso específico das comunidades de prática escolar, exemplifica a autora, entender o aluno como agente sociológico é “re - humanizá-lo”.

Cabe, a partir de agora, pensar os conceitos aqui apresentados no campo específico da avaliação, do ensino e da aprendizagem, já que eles fundamentarão o aprofundamento da análise dos dados empíricos que obtive nesta pesquisa.

Refiro-me às possibilidades apresentadas pela Teoria da Aprendizagem Situada em Comunidades de Prática, a ser usada como ferramenta de análise para a avaliação da aprendizagem. Além disso, ressalto o importante papel de tais possibilidades como indicadoras de propostas de ações.

Apesar de a avaliação escolar ter como objeto a aprendizagem e a psicologia da educação ocupar-se das teorias da aprendizagem, observa-se que estes conhecimentos não têm sido considerados quando se discute a avaliação, daí o porquê de este trabalho se propor a dar maior ênfase às contribuições sobre o modo de avaliar. Percebe-se uma lacuna na teorização sobre a avaliação, ou seja, uma cisão entre os princípios teóricos da psicologia do desenvolvimento e a aprendizagem e a didática. Parece não haver diálogo entre essas duas áreas do desenvolvimento no tema em questão.

No entanto, se a avaliação escolar implica necessariamente avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objetivos propostos e alcançados, enfim, avaliar o que o aluno aprendeu; se ela é uma atividade que permite acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, é necessário buscar em teorias que se ocupam da aprendizagem e do desenvolvimento

cognitivo elementos que ajudem a compreender “o que é aprender” e “como se aprende”, pois, se não dominamos esses conceitos, ficamos sem critérios para avaliar a aprendizagem.

PARTE IV

2.7 Breve incursão sobre o currículo

Em nossos dias, vê-se presente no discurso educativo uma quase obsessiva referência às mudanças que estamos vivenciando e à premência de nos ajustarmos a elas. Não é possível negar. A que se perguntar, porém, se não estamos nos envolvendo nas teias de uma retórica que se repete em épocas sucessivas e que se esgota numa atitude angustiada de permanente lamento em face da quase inevitável defasagem entre a escola e as transformações que ocorrem nas sociedades, em todos os tempos e circunstâncias (ROLDÃO, 1999, 2005).

As mudanças que a sociedade tem vivido, no século passado e no atual, têm levado a escola também a se confrontar com as mesmas, e elas são muito mais rápidas do que a capacidade de essa instituição responder e de atualizar de maneira adequada suas respostas. Essas transformações devem-se, por um lado, à pressão social e, por outro, à capacidade de gerar e gerir um processo de mudanças internas indispensáveis à sobrevivência de qualquer instituição.

É certo que atravessamos um período de mudanças sociais que, além de serem profundas, ocorrem numa intensa rapidez. Esse processo, por sua vez, parte da mudança da própria escola. Para isso concorrem um cabedal mais amplo de recursos e saberes que atualmente se veem disponíveis no campo científico e profissional, para que se possa acionar e gerir a mudança e, sobretudo, a possibilidade de reflexão sobre as práticas institucionais, o conhecimento mais sólido acerca de suas próprias limitações e potencialidades, e a crescente possibilidade de melhorar e de intervir na realidade (ROLDÃO, 1999).

Diante da tão discutida mudança, convém também considerar as mudanças ocorridas à margem dos conhecimentos disponíveis e dos meios de agir para lhes fazer face. No entanto, importa lembrar que as mudanças que se verificam na sociedade e na escola não ocorrem sem os atores diretamente envolvidos. É um processo de interação, do qual todos fazem parte e no qual os profissionais da educação intervêm de formas diversas.

Nesse contexto, julga-se pertinente discutir alguns temas que estão associados à construção e desenvolvimento do currículo — conhecimento, avaliação, papel do professor e diversidade cultural. Esta afirmação relaciona-se ao fato de que se reconhecem as mudanças

que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos professores e nas formas de viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta, os educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos (ARROYO, 2007; BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo ensino - aprendizagem e a avaliação, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). É nessa perspectiva que se faz necessária a reorientação do currículo e a busca de práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação (ARROYO, 2007). Entende-se esse direito à educação como o direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, ciências, artes, valores, culturas, resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

A humanização, por seu turno, é aqui compreendida como um processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais nas práticas comuns da vida cotidiana, bem como a invenção de novos instrumentos. Ou seja, refere-se ao desenvolvimento cultural da espécie (LIMA, 2007a).

Focando os aspectos específicos do currículo, verifica-se que inúmeras questões referentes a este se têm constituído em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Frente a estas questões Moreira (2008) levanta as seguintes indagações: Quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente? Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula?

Neste ponto, para examinarmos possíveis respostas a essas perguntas, talvez seja necessário esclarecer o que se entende por *currículo*, palavra familiar a todos os que diretamente trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais.

2.7.1 Aproximação a um conceito de currículo

Há inúmeros conceitos de currículo, cada um caracterizado por uma visão de mundo — do lugar social, político, histórico e geográfico do sujeito que o pronuncia e por um posicionamento pedagógico (BOBBITT, 2004; SACRISTÁN, 1998, 2000; GOODSON,

1995; HAMILTON, 1992; KEMMIS, 1988; LUNDGREN, 1992; MOREIRA E GARCIA, 2008, 2007; PACHECO, 1996; PINAR, 2007; ROLDÃO, 1999, 2005; SILVA, 1999; STENHOUSE, 1987; TABA, 1983; TYLER, 1981; VASCONCELOS, 2009; YOUNG, 2002, 2010; ZABALZA, 1991).

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, veremos que ela vem do latim *curriculum*, carreira, curso, percurso, lugar onde se corre, campo — do verbo *currere*, ato de correr, percurso feito na pista (VASCONCELOS, 2009). Ao relacionar o currículo a uma “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida”, que é o próprio currículo, acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2000, p.14).

No grego, não foi encontrada uma palavra correspondente; apenas uma aproximação a *curriculum* pode se dar pelo termo *adós*, caminho, mais próxima do sentido que aqui usamos de *curriculum* é a palavra *paidéia*, educação das crianças, curso da instrução. Outra palavra é *paidagogos*, pedagogo, de *paidos*, ação de conduzir — escravo encarregado de acompanhar a criança até a escola e de ensinar as lições de casa, o que remete também à idéia de caminho (VASCONCELOS, 2009).

Pode-se fazer ainda uma relação com a palavra de origem francesa enciclopédia, que Diderot revela ser composta pela preposição grega *en* e pelos substantivos *Kyklos*, círculo e *paidéia*, conhecimento (JAPIASSU, 1996 apud VASCONCELOS, 2009, p.26). A partir dos séculos XVI/XVII, *curriculum* passa a ser aplicado ao estabelecimento de ensino, em substituição às designações medievais de *studium*, *ardo*, *ratio*, *formula* e *institutio* (IPFLING, 1979 apud VASCONCELOS, 2009).

O termo *curriculum* nos dias atuais tem sido muito usado no idioma inglês, principalmente depois que a industrialização causou a institucionalização da escola (PACHECO, 2005), no âmbito da construção do campo teórico, em que se destacam, inicialmente, os norte americanos, em princípio do século passado e, depois, os ingleses, com sua nova Sociologia da Educação, da década de 1970 em diante (VASCONCELOS, 2009).

Já no âmbito escolar, percebem-se duas compreensões para essa palavra. Currículo é entendido como a proposta curricular, a seleção e a organização de experiências de aprendizagem e desenvolvimento feitas pela instituição de ensino. É a proposta da pista (GOODSON, 2008a, 2008b; VASCONCELOS, 2009); centro intelectual e organizacional da educação (PINAR, 2007; VASCONCELOS, 2009); guia projeto cultural, sequência ordenada de estudos. Implica a re-estruturação dos tempos e espaços, saberes, recursos, relacionamentos, agrupamentos de alunos, formas de trabalho dos docentes, objetivos,

metodologias, formas de avaliação — o quê se pretende ensinar e como a escola vai se organizar para isto (SACRISTÁN, 1998, 2000).

Roldão (2003), numa perspectiva triangular do currículo, procura fazer interagir pelo menos três níveis de abordagem do conceito:

Como “facto”, no seu formato prescrito, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos factores que nele intervêm; como “práxis”, apropriada reflexivamente pelos seus actores, que se actualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam gerando novas tensões de forma interactiva; como “interacção” entre o explícito prescrito (facto) e o vivido (práxis), mediada pelas prestações, reflexões e representações dos seus actores, interacção que, por sua vez, se constitui ela própria em objeto curricular (p. 15).

Acrescente-se que à palavra currículo associam-se diferentes concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências de várias abordagens teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais (GARCIA e MOREIRA, 2008; ROLDÃO, 1999) têm seu papel nessas concepções. Esses fatores contribuem para que o currículo venha a ser entendido como os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (GARCIA e MOREIRA, 2008).

Enfim, o currículo é organizado em um determinado momento histórico, numa determinada sociedade, e vai refletir aquilo que esta deseja formar. Consequentemente, atende aos interesses de grupos que tenham, na sociedade, o poder de definir aquilo que ela pretende naquele dado momento. Por outro lado, é importante salientar que o currículo não apenas reflete as demandas da sociedade. Ele também pode contribuir pelos seus efeitos nos alunos, para as ações da mesma, para nela efetuar mudanças. Neste sentido, é uma via de mão dupla (GARCIA e MOREIRA, 2008).

Pelo exposto, pode-se verificar, que a palavra currículo tem tido uma série de sentidos ao longo dos tempos. Já foi considerada como sinônimo, praticamente, de conteúdo; depois, de experiência de aprendizagem e, posteriormente, de plano.

Atualmente, currículo pode significar um conjunto de experiências de aprendizagem organizado pela escola, com o sentido de oportunidades para a aprendizagem sob a responsabilidade da escola, que gira em torno do conhecimento escolar (ZABALZA, 1991),

sendo este considerado como a matéria - prima do currículo e o que vai contribuir para formar as identidades de nossos estudantes Talvez essa visão de currículo seja suficientemente abrangente para incluir o conhecimento escolar, as experiências, a necessidade de planejamento e de organização por parte da escola e, ao mesmo tempo, a importância da formação das identidades.

Nesse contexto, entende-se por currículo o conjunto das aprendizagens realizadas pelos estudantes, de acordo com o modo como as mesmas se encontram organizadas, com o lugar que ocupam e com o papel que elas desempenham no percurso escolar. Num primeiro nível, essa palavra se identifica como um conjunto de orientações estabelecidas pelos sistemas educacionais: mas, num outro nível, relaciona-se à forma como o professor orienta e organiza, efetivamente, o processo de ensino – aprendizagem, e as tarefas que propõe aos educandos (ABRANTES, 2001; ZABALZA, 1991).

De forma simplificada, Roldão (1999) define o currículo como sendo o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para consegui-lo isso.

As afirmações até aqui feitas evidenciam que o currículo é, sempre, o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. No entanto, nas discussões diárias, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que “o conhecimento, que constitui o currículo, está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2000, p 14).

Em uma perspectiva histórica, vemos que a análise da evolução curricular e das perspectivas de futuro, em diversos sistemas educativos de países pertencentes a Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico — OCDE (1995), indica que a mudança nas lógicas curriculares se desenvolve em espiral, sendo que cada nova tendência recupera alguma coisa de concepções anteriores, embora reequacionando-as de forma diferente (ROLDÃO, 1999).

Diante do estudo das dinâmicas curriculares das últimas décadas, que considera os fatores influentes no currículo — sociedade, saber e aluno —, ou seja, a pressão social, econômica, política e cultural como fator decisivo, ainda que interagindo, de formas diversas, com outros agentes que o influenciam: o saber e o aluno —, Roldão (1999, p.47) conceitua

currículo de modo mais abrangente: “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se consideram relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”.

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que esses conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos, sobre os valores que pretendemos inculcar e sobre as identidades que objetivamos construir.

Efetivamente, o modelo curricular, qualquer que seja o assumido pela instituição, terá enorme repercussão no cotidiano do educador. É uma abstração sem muito cabimento pensar o trabalho docente fora desta configuração. Não que a relação seja mecânica, ou que não haja grau algum de liberdade; mas a influência da estrutura curricular se manifestará nos mínimos detalhes — se haverá ou não uma disciplina oferecida, as aulas, o tempo de aula, o horário, a duração dos cursos, além da vivência dos alunos com outros professores, utilização dos espaços escolares, material didático, entre outros (VASCONCELOS, 2009).

Observe-se, ainda, que atualmente encontramos diferentes tendências em termos de organização curricular: desde o currículo padronizado — pautado em manuais — até o currículo aberto, construído pela comunidade educativa.

Outro ponto importante a se destacar é que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos que são alcançados na escola, mas que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. (LANDSHEERE, 1994; RIBEIRO, 1990; ZABALZA, 1991). Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA e CANDAU, 2007). Fazem parte do currículo oculto rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, formas de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (MOREIRA e CANDAU, 2007; SACRISTÁN, 2000). São exemplos de currículo oculto a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora — Tia, fulana, Professora; a maneira como se arrumam as carteiras na sala de aula — em círculo ou alinhadas — ; as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos — restritas ou não à família tradicional de classe média (MOREIRA e CANDAU, 2007).

2.7.2 Currículo e Conhecimento

Reconhece-se, em nossos dias, que recuperar o direito ao conhecimento deve ser o tema central, a “matéria – prima,” das discussões acerca do currículo (MOREIRA e GARCIA, 2008; MOREIRA e CANDAU, 2007). Esse conhecimento se constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos pelas gerações possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos por todos os alunos. Assim, faz - se necessário um ensino ativo e efetivo, com professores comprometidos, que conheçam bem, escolham, organizem e trabalhem os conhecimentos a serem aprendidos pelos estudantes, sob pena de haver discrepância entre o professor “real”— o disponível — e o “ideal” — o requerido pelo currículo (RIBEIRO, 1990).

Compreende-se tal conhecimento como uma construção histórica e social que requer um contexto para que se possa entendê-lo e interpretá-lo. Embora visto como sendo uma construção social e histórica, não pode subordinar-se aos processos históricos e sociais; ou seja, produzimos conhecimentos a partir do conhecimento. Ao mesmo tempo, este conhecimento é, em sua origem, social (YOUNG, 2002, 2010).

Young (2002) denomina essa visão como “realista social” do conhecimento e do currículo. Chama essa abordagem de social por reconhecer como Marx, Durkheim e Vygotsky, o papel das interações sociais na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino não pode ser visto como uma transmissão mecânica e linear de conteúdos curriculares fechados e prontos dos professores para os alunos, mas como um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia. Ou seja, de acordo com esta abordagem, “para assegurar a aprendizagem reflexiva de conteúdos concretos, quem aprende necessita explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias ideias e crenças e, simultaneamente, aprender a avaliar” (MÉNDEZ, 2002, p.32-33).

Arroyo (2007) afirma que estamos diante de referentes na organização curricular, um dos quais seria o referente dos direitos do educando e do educador. Conceber o direito dos educandos e do educador como referente do currículo, equacionando o conhecimento, as competências e o próprio currículo no referente do direito de todo ser humano à produção cultural da humanidade, levará à construção de um currículo mais rico, mais plural. Um currículo que inclua com destaque e como um direito a oralidade, a escrita, as ciências, entre outros saberes necessários à inserção social desses indivíduos (ARROYO, 2007).

Em relação ao mencionado direito à produção cultural da humanidade, não podem ser secundarizadas as novas tecnologias da comunicação e informação, nem esquecidas a diversidade de sistemas simbólicos e de linguagem, nem o domínio dos instrumentos, lógicas e formas de pensar e de aprender, que a comunidade acumulou e que capacita as novas gerações para novas formas de pensar e agir (ARROYO 2007; LIMA, 2007a, 2007b).

Cabe desta forma recuperar o direito à cultura, como dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações, para que estas se possam apropriar das práticas e valores culturais. Resgatar o direito à cultura, tão relegado a um segundo plano, nos currículos, constitui uma das indagações mais instigantes para a escola e a docência. Um currículo assim pautado no referente ético da garantia do direito amplia a experiência humana dos educandos, ao se equacionar no mesmo o direito aos diversos saberes — sobre o trabalho, sobre a produção da existência, dos bens, da vida, do conhecimento socialmente construído.

Essas observações evidenciam quão importante é a seleção, para a inclusão no currículo, de conhecimentos relevantes e significativos que possibilitem ao aluno ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-os e ampliando-os e transformando-se em um sujeito ativo na mudança de seu contexto, o que nos remete a uma educação de qualidade (MOREIRA e CANDAU, 2007; MOREIRA e GARCIA, 2008).

Para que esse movimento venha a se efetivar, veem-se como indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao discente uma compreensão rigorosa da realidade em que está inserido, que lhe possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (MOREIRA e GARCIA, 2008); que possibilitem ao mesmo inserir-se em outros níveis e áreas de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e gerir seus processos de formação e inserção social e profissional (ROLDÃO, 1999).

Concebe-se por relevância o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos adjacentes e da sociedade como um todo, bem como ajudá-los a adquirir os conhecimentos e as aprendizagens necessários para que isso ocorra. Assim concebida, relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passam a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (AVALOS, 1992; SANTOS e MOREIRA, 1995 apud MOREIRA e CANDAU, 2008).

No entanto, o que se tem evidenciado é que as escolas têm concebido os educandos como desiguais perante os saberes e capacidades de aprendê-los. Essa visão marcada pela desigualdade dos alunos diante do conhecimento é uma característica presente na cultura escolar. Sendo assim, classificar e hierarquizar os desiguais é intrínseco à cultura escolar e condiciona as lógicas em que tudo se estrutura nas escolas, principalmente o ordenamento dos conhecimentos, da avaliação, dos tempos e espaços e do currículo (ARROYO, 2007).

A escola é organizada e pensada para um aluno que a mesma tem como ideal e /ou desejado. Organizam-se os conteúdos, as provas, os tempos e ritmo de aprendizagem a partir desse aluno tido como “padrão” e a partir do qual serão avaliados os demais discentes. Nesse contexto, pode-se perceber uma incoerência na lógica escolar: parte-se da certeza de que os alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organiza - se um currículo único, igual, tendo como parâmetros os alunos tidos como mais aptos. Enfim, não se reconhecem os alunos como iguais quanto às capacidades de aprender, e tudo ou quase tudo é organizado nas escolas tratando-os como desiguais, por incapacidade, natureza, raça, classe; entretanto, organizam – se os conteúdos a serem ensinados e aprendidos tendo como parâmetro único os supostamente mais capazes (id., *ibid.*).

Assim, torna-se a pôr a centralidade, para os professores e para o currículo, dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo o ser humano, da variedade dos tempos de aprender e das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade.

Uma das grandes questões da escola é, sem dúvida, “o que” deve ser ensinado, o que é importante, relevante, o que vale a pena fazer parte do currículo, o que o educando deve estudar, aprender. Críticas foram desencadeadas acerca desta questão, sobretudo nas décadas de 70 e 80 do século passado, quando a escola foi vista como reprodutora das desigualdades sociais através dos conteúdos que transmitia, criando nos professores várias suspeitas. No entanto, a definição do que deve ser ensinado nas escolas continua sendo nuclear (MOREIRA, 2007, 2008; SILVA, 1999; VASCONCELOS, 2009).

Concretamente, para um professor, ao desencadear o processo educativo é importante que saiba “o que” vai ensinar definindo um rol de conteúdos considerados fundamentais para a formação dos alunos naquele ciclo de vida. O que muda é a forma como serão trabalhados. A definição desses conteúdos é uma tarefa central da atividade docente, devendo ter a participação ativa, crítica e coletiva dos educadores (VASCONCELOS, 2009). Vê-se, por

consequente que há duas tarefas básicas em relação à proposta curricular — definir os saberes necessários e organizar a forma de desenvolvê-los no âmbito da instituição de ensino. A definição dos conteúdos seria a partir do Projeto Político-Pedagógico, definir a proposta curricular, tendo a avaliação como componente intrínseca do processo (VASCONCELOS, 2009; FREITAS e FERNANDES, 2007).

Ao reportar-se a um currículo do futuro, em relação ao conhecimento, Young (2002) afirma que o mesmo precisa tratar o conhecimento como um elemento distinto e não redutível ao processo histórico em que os indivíduos se esforçam para superar as circunstâncias nas quais se encontram. Assim, novos conhecimentos e novos currículos são suscitados quando investigadores ou alunos adquirem e desenvolvem o conhecimento e conceitos existentes de disciplinas e campos específicos a fim de entender ou transformar o mundo (YOUNG, 2010).

2.7.3 O papel do professor como construtor e gestor do currículo

Veem – se em todas as concepções atuais de currículo os maiores referentes da história da educação e do conhecimento educativo, a saber, a pedagogia e a didática. A conceptualização didática tem reconceptualizado um campo de intervenção mais abrangente, buscando relacionar essas correntes à concepção e construção do currículo e considerando os docentes como atores e autores nessa construção e não simplesmente agentes do mesmo (SACRISTÁN, 2000; ROLDÃO, 2003).

Nessa perspectiva, vendo o papel do professor como fundamental na construção e desenvolvimento do currículo e, portanto, do conhecimento, e que a ele compete também a seleção dos conteúdos — o que nos leva a interrogar acerca de quais conteúdos deverão fazer parte dos currículos — é imprescindível que se pergunte primeiramente: De quem são os conhecimentos usualmente escolhidos? A quem eles beneficiam e a quem eles prejudicam? Essas perguntas podem contribuir com o professor na tomada de decisão em sala de aula em relação aos conhecimentos (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Portanto, cabe ao educador estar permanentemente refletindo sobre o currículo, sobre os conhecimentos que ele está selecionando, sobre como organizar esses conhecimentos, sobre como melhor trabalhar com eles na sala de aula, que experiências organizar, como desenvolver o processo de avaliação (GARCIA e MOREIRA, 2008). Vale enfatizar, portanto, o papel importantíssimo do docente na construção do currículo, não sendo ele apenas alguém que executa, mas que reflete, concebe, organiza e executa o que decide (ABRANTES, 2001; GARCIA e MOREIRA, 2007).

Considera-se, ainda, como papel do professor, pensando-se no currículo, a passagem de especialista de uma disciplina a construtor e gestor do currículo e de seu próprio trabalho em aula (ROLDÃO, 1999; ZABALZA, 1991). Isto representa uma mudança na representação e na prática da profissionalidade docente, designadamente ao nível da relação do professor com o currículo que constitui a essência daquilo com que trabalha, assumindo o currículo como “uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz” não podendo mais se entender como possuidor de uma espécie de “propriedade solitária” de uma disciplina (ROLDÃO, 1999, p.39).

Verifica-se também a importância de os conhecimentos, se relacionados, poderem ser úteis para novas aprendizagens, propiciando elementos que construam, depois, pontes para outros assuntos que venham a ser abordados em sala de aula.

Nesta relação currículo – conhecimento concebe-se o currículo como sendo uma organização temporal e espacial do conhecimento, a qual se efetiva na organização dos tempos e espaços da escola e do trabalho de educadores e educandos. Nesse contexto, porém, cumpre ressaltar as mudanças que têm ocorrido de natureza social, de trabalho, de vida e sobrevivência dos alunos e professores. Essas transformações se refletem, obviamente, nas lógicas temporais e espaciais de organização da escola e do currículo. Enfim, cabe salientar a função do professor de estar atento a todas as dimensões da atividade humana, tanto a sua quanto a do aluno, buscar as mediações necessárias para romper com as artimanhas alienantes (LIMA, 2007a; VASCONCELOS, 2009). Compete ao educador, portanto, em colaboração com a comunidade educativa, suscitar no seu aluno a maior quantidade de aprendizagens cognitivas, afetivas e psicomotoras (LANDSHEERE, 1994).

Para tanto e, ainda, tendo em vista a ampliação do currículo da escolaridade obrigatória, requer-se uma mudança decisiva no conceito e no conteúdo da profissionalidade docente e, portanto, na formação cultural e pedagógica de que os professores necessitam. As competências do professor ideal são resultados da peculiar ponderação de objetivos dos currículos em diferentes situações históricas, geográficas e culturais. Estas aptidões do educador são exigências de um projeto completo de socialização, demandado pelo que se denomina educação integral, bem como pela própria evolução da sociedade (SACRISTÁN, 1998, 2000).

Logo, torna-se evidente que as mudanças no currículo, reflexos de uma dinâmica social mais ampla, exige um novo professor e uma transformação pedagógica nos conteúdos que podem ser selecionados de diferentes campos culturais, exigindo professores melhor e

mais amplamente formados, para abordar objetivos e conteúdos mais complexos, visto que sua função é transformar a cultura elaborada em cultura válida para o cidadão comum que um dia sairá da instituição escolar e necessitará de uma preparação básica. Assim, a seleção cultural que o currículo deve compreender e sua elaboração pedagógica para que se cumpra a sua função educativa dentro da escolaridade obrigatória exige do educador um papel ativo e uma formação em consonância com as necessidades que o contexto apresenta (SACRISTÁN, 2000).

2.7.4 A avaliação como componente intrínseca do currículo

Uma outra questão que não se pode dissociar do currículo refere-se à avaliação, considera - se que o que se avalia e o modo como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades e conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam e organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se prioriza nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos a serem ou não privilegiados no currículo. Assim, reorientar os processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa (FREITAS e FERNANDES, 2007).

Tradicionalmente, no âmbito escolar, a avaliação tem sofrido muitas críticas, porém, o que está em questão são determinadas formas de realizá-la, as quais produzem uma avaliação marcada por uma concepção que classifica as aprendizagens acabando por separar também os alunos entre os que aprenderam e os que não aprenderam, tornando-se um fator de exclusão, numa perspectiva de avaliação que classifica e seleciona (FREITAS e FERNANDES, 2007; VASCONCELOS, 2009).

Assim sendo, não é a avaliação em si que deve ser censurada, mas suas formas autoritárias, formais e desconectadas do processo educativo. Na verdade a avaliação é uma conquista da espécie — se chegamos ao que chegamos enquanto *homo sapiens* é porque nossos antepassados avaliaram, mesmo com um ínfimo grau de rigor; caso contrário, estaríamos extintos. Portanto, a avaliação, como estratégia crítica, além de todas as dimensões, deve aplicar-se a si mesma — meta - avaliação —; avaliação da avaliação, inclusive por ser comum seus critérios de aplicação estarem equivocados, pautados pela lógica classificatória e excludente (VASCONCELOS, 2009).

Ademais, verifica-se que essa lógica também constitui um dos problemas do currículo, sustentado, na prática pela avaliação. Esse aspecto classificatório e excludente traduz-se não

só na prática da avaliação formal explícita, mas, digamos assim, na profunda desconfiança ao olhar o aluno. Essa desconfiança acompanha os docentes mesmo quando o sistema está organizado em ciclos e extingue a avaliação formal (VASCONCELOS, 2009).

Faz-se necessário pautarmo-nos numa nova perspectiva de avaliação, marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo (FREITAS e FERNANDES, 2007).

Nessa perspectiva de avaliação parte-se do pressuposto humano de que todas as pessoas são capazes de aprender, e assim as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejadas a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (VASCONCELOS, 2009; FREITAS e FERNANDES, 2007). Esta exigência lembra que a avaliação é uma componente do currículo que necessita de uma revisão, por se entender que falar sobre currículo supõe falar sobre avaliação, conforme exposto no início desta seção.

Numa perspectiva mais ampla, segundo Freitas e Fernandes (2007) há dois aspectos sobre os quais a escola precisa refletir como parte de sua concepção de educação. O primeiro refere-se à exclusão que ela realiza, caso afaste os alunos da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola, induzindo à evasão por meio da reprovação. Neste caso, o processo avaliativo pode atuar como legitimador da exclusão, transferindo a responsabilidade para o próprio aluno. Assim, para o autor,

é “fundamental” transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. “É “necessário” avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino – aprendizagem. “Avaliar” faz parte do processo de ensino e de aprendizagem — não ensinamos sem avaliar e não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo (p. 23).

O segundo aspecto que merece reflexão diz respeito ao papel que se espera do aluno na escola e ao desenvolvimento de sua “autonomia” e “auto - direção”. Nesse ponto, a escola pode ser usada para gerar a subordinação do estudante e não para valorizar seu papel como sujeito de direitos com capacidade para decidir (FREITAS e FERNANDES, 2007).

Assim, o autor em pauta concebe a escola não apenas como um local onde se aprende um determinado conteúdo, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas ”— mundo natural — e com as “pessoas” — mundo social (id., ibid.). Essas relações devem proporcionar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia, com vista à participação na construção de uma nova vida social.

Quanto à avaliação, reorientar processos e critérios implica também reorientar a organização curricular, haja vista que tem se evidenciado modelo de aprovação contínua e até automática: “São desiguais, logo empurrá-los para frente com suas desigualdades” (ARROYO, 2007). Tal postura se pautava em lógicas que veem os seres humanos, os alunos como desiguais nas capacidades mentais, de aprender.

A superação dessa lógica requer dos docentes o conhecimento acerca das ciências que estudam a mente humana (BRUNER, 2001 apud ARROYO, 2007). Considerando-nos como profissionais do conhecimento, compete-nos entender como a mente humana aprende. Cabe-nos, portanto, repensar o currículo à luz dos avanços da ciência sobre os complexos processos do aprender humano (LIMA, 1998, 2007b). Outra forma de desconstruir as velhas lógicas e/ou crenças avaliativas é repensá-las à luz de critérios éticos, pensando coletivamente nas consequências humanas dessas classificações.

De acordo com Arroyo (2007), a justificativa a essas persistentes classificações tem sido a mesma — não conseguiram aprender os conteúdos previstos, no tempo previsto no currículo. Os currículos são construídos para poucos, mas essa mesma construção vem servindo para justificar classificações excludentes.

Nos últimos anos a teoria curricular, embasada nas abordagens sociais — construtivistas, aponta para a avaliação como componente intrínseca do processo curricular que permite regular e monitorar a adequação de decisões sobre as diversas dimensões do currículo e da organização, que viabilizam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade (ALONSO, 2002). Assim entendendo, avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da coleta, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios pré-estabelecidos e comunicados com os alunos e que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor, para a tomada de decisão, com vistas a melhorar os processos de ensino (ALONSO, 2002; RIBEIRO, 1990).

A avaliação educativa, neste ponto de vista, é essencialmente qualitativa e interpretativa, requerendo que se observem os problemas éticos e técnicos inerentes às decisões a serem tomadas acerca do currículo, inclusive sobre a própria avaliação. Revela-se toda dimensão moral e reflexiva da profissão docente nas práticas avaliativas, ao serem estas marcadas por atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, e problematizando os processos e os contextos e os e implicações pessoais e sociais adotadas (ALONSO, 2002).

Trata-se de recuperar a reflexividade e a coerência das decisões curriculares, estando às opções a serem adotadas em relação à avaliação integradas num projeto curricular capaz de fundamentar e dar um sentido global às diferentes dimensões que articulam a construção do conhecimento pelos alunos, nas diversas experiências que corporizam o currículo na escola (ALONSO, 2002). Ao se pensar no porquê, para que, em que, como e quando avaliar é preciso refletir sobre questões mais amplas: porquê, para que, o quê e como educar, ensinar e aprender, se a escola almeja capacitar os alunos para compreender e participar da complexidade e dinamismo do mundo em que estão inseridos. Nesse contexto, a aprendizagem significativa e as atitudes essenciais para aprender a aprender e para lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e ativa, são desafios com que a escola se vê confrontada de maneira irrecusável (id., *ibid.*).

Isto significa considerar que a avaliação só poderá ser considerada formativa quando o currículo também o for, (ALLAL, 1986; ALONSO, 2002), ou seja, quando a organização dos processos de ensino-aprendizagem obedecer a critérios de qualidade, permitindo que as aprendizagens sejam ativas, significativas, integradoras e funcionais; quando os alunos se tornarem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e de avaliação através de contratos didáticos; quando o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas integrar o próprio processo de aprender e de pensar sobre o que se aprende e como se aprende; quando a construção de conhecimento for realizada em contextos significativos que permitam ligar o pensar e o agir (ALONSO, 2002).

A melhoria significativa e funcional das aprendizagens que possibilitem aos estudantes a integração do saber com o saber fazer, o pensar e o agir com sentido, permitindo assim desenvolver habilidades para a vida, deve configurar - se como um dos anseios centrais de um projeto curricular. Uma avaliação das capacidades dos discentes para resolver problemas mais ou menos complexos, mobilizando para isso conhecimentos, procedimentos e atitudes, consiste uma mudança substancial no modo de organizar os contextos de avaliação e busca de dispositivos metodológicos mais adequados (ALONSO, 2002).

É de fundamental importância também a diversificação dos instrumentos de avaliação, considerando que uma avaliação correta do ensino jamais poderá ser feita por meio de um instrumento único e universal. Definitivamente, é no sentido de uma abordagem multidimensional que nos orientamos (LANDESHEERE; 1994).

O caminho indispensável para se promover o desenvolvimento das aprendizagens, inclui diversificar os processos de ensino – aprendizagem, metodologias, interação professor - aluno, formas de agrupamento, organização do espaço e do tempo, materiais entre outros. Isto exige também a diversificação dos contextos e formas de avaliação (SACRISTÁN, 2000).

É por esse motivo que a elaboração de um currículo integrado, que contemple de forma articulada e coerente os diferentes componentes que configuram um ensino de qualidade, reveste - se do maior significado para traçar os rumos da mudança educacional.

No entanto, pensar um currículo integrado exige que nos remetamos a uma perspectiva mais ampla, que é o Projeto Político - Pedagógico da instituição, pois fica muito difícil refletir sobre a organização curricular se não tivermos uma firme referência sobre o papel que a escola se propõe desempenhar (VASCONCELOS, 2009). Por esta razão, ao pensar como queremos o currículo, precisamos resgatar o que pretendemos com o trabalho educacional como um todo. Considera-se fundamental que a construção do mesmo se dê coletivamente e que oriente o conjunto dos profissionais envolvidos no processo de formação dos alunos (FREITAS e FERNANDES, 2007; VASCONCELOS, 2009).

Enfim, um sistema educacional que não dispõe de mecanismo de informação sobre o funcionamento qualitativo do sistema escolar e curricular permanece fechado à comunidade imediata e à sociedade inteira, sem a possibilidade de que esta, em seu conjunto, previamente informada, participe em sua discussão e melhora. Não havendo informação sobre o funcionamento escolar e curricular, os programas de inovação ou reformas podem ficar na expressão de um puro voluntarismo ou em submissão a iniciativas que poderiam não responder a necessidades reais do sistema escolar, dos alunos e dos professores (SACRISTÁN, 2000). Sendo assim, a avaliação é considerada fundamental para o desenvolvimento do currículo e para o funcionamento de uma sociedade democrática.

2.7.5 - Currículo e diversidade cultural

Atualmente, muitas das questões educativas centram-se, diretamente ou indiretamente, na diversidade dos alunos, tornada visível e tida por problemática, e na consequente emergência da necessidade — e dificuldade — de se adequarem de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola (ROLDÃO, 2003).

A construção do currículo deve ter como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Tal diversidade,

professores e alunos levam para a escola — de caráter sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração, entre outros (ARROYO, 2007). Torna-se imprescindível conceber a diversidade como um elemento positivo, liberá-la de olhares preconceituosos. Enfim, superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear do currículo.

Sendo fundamental o processo de socialização no quadro escolar, para que se possa, depois, operar uma transferência para a sociedade em geral, parece fazer todo o sentido uma aposta da escola na integração de características culturais específicas dos indivíduos no currículo e no cotidiano extracurricular (ROLDÃO, 2005). Ou, como aponta Candau (1997), hoje se fazem necessários o reconhecimento e a valorização das identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país e são cada vez mais afirmados (MOREIRA, 2002). Evidencia-se que as contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização, certamente, impõem desafios para a organização da escola e do currículo.

Roldão (2003), ao referir-se à diversidade como referente da organização do trabalho de ensinar e aprender no quadro do currículo escolar apresenta algumas implicações do princípio da diferenciação: a) preferência de diferentes unidades de agrupamento que não sejam a sala de aula; b) utilização de outras tipologias de trabalho, que não o da exposição, aplicação, verificação, ou a apresentação de tarefas rotineiras; c) abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da “sua” aula; d) abandono da distribuição unidirecional — e largamente inerte e mecânica — da informação, do discurso e da pergunta; e) organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar em formatos diversos; f) organização do trabalho dos professores em termos de. disponibilidade consciente e organizada de saber científico e do modo de acesso ao mesmo, passagem de informação estruturante, e apoio a grupo de alunos por professores com vista à orientação dos percursos de aprendizagens individuais e às interações dos alunos na construção de saber; g) dispositivos constantes de regulação do trabalho desenvolvido, das aquisições, sua apropriação e uso por todos os aprendentes; h) acesso e incorporação de outros agentes sociais de divulgação/produção de saber e culturas, de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efetiva.

Desta forma, a possibilidade real da diferenciação passa por uma nova “diferenciação” — reconstruir a matriz escolar sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive (APPLE, 1997).

Outra questão que reflete, ainda, o reconhecimento implícito da dificuldade de “ensinar todos eficazmente”, refere – se à expansão escola, que alargou a população e alcançou alunos cada vez mais diferenciados social e culturalmente (ROLDÃO, 2003).

O fato de se reconhecer a diferença cultural na escola, bem como na sociedade, traz como implicação para a prática pedagógica, o abandono de uma “perspectiva monocultural” (MOREIRA, 2002), denominada por Stoer e Cortesão (1999) de “daltonismo cultural”, concebendo o professor daltônico cultural como aquele que é indiferente à heterogeneidade, ao “arco-íris de culturas” que tem nas mãos ao trabalhar com seus alunos, o que impede a aplicação da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas (MOREIRA, 2002).

Admitir-se a necessidade de uma postura multicultural por parte do educador remete à formação docente, na qual, segundo pesquisa realizada por Moreira (2002), encontra-se ausente o tratamento da diversidade. Não bastando apenas o reconhecimento das diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas. Assim, trata-se de reconhecer o outro como pessoa e não como uma outra cultura a ser estudada, considerando-a como matéria.

Assim, pode-se definir sucintamente o desenvolvimento curricular como sendo um processo contínuo e planejado, de implementação e avaliação de planos de estudo e programas de ensino: o currículo se desenvolve em sucessivos momentos que proporcionam “*feedback*” uns aos outros, esclarecendo os mesmos, aperfeiçoando-os ou modificando-os.

O currículo, tomado como central no sistema educativo, define-se como um plano estruturado e sequencial de ensino - aprendizagem que abrange objetivos, conteúdos, estratégias, atividades e avaliação de aprendizagem, abrange diversos âmbitos, macro e micro; relaciona-se em contextos, formais e informais; e inclui experiências educativas explícitas ou implícitas na escola.

Há aqui três horizontes de legitimidade que devem justificar o plano curricular a relevância sociocultural, a adequação ao sujeito e processos de aprendizagem, valor formativo e acessibilidade de áreas culturais ou disciplinares. Tal plano deve-se nortear por princípios e finalidades educativas que orientam a elaboração das várias componentes do currículo e o modo de organização global no qual se efetiva.

As intervenções maiores do planejamento curricular — “opção”, “estruturação” e “encadeamento” das várias componentes e subcomponentes do plano curricular — desenvolvem-se em “integração” e “interdependência” mútuas, considerando-se que se tentou

acentuar ao longo do texto, que um currículo não está dissociado do processo de ensino - aprendizagem e da avaliação, devendo manter-se a continuidade ou unidade essencial entre ambos, com vistas à aprendizagem dos alunos.

Assim, compreende-se que seja necessário acompanhar o percurso do currículo em seu desenvolvimento, analisando a sua implementação, uma vez que qualquer plano ou programa de ação só adquire validade e só se esclarece quando posto em prática ou confrontado com a realidade.

No trajeto do desenvolvimento do currículo, a avaliação do mesmo culmina todo o processo e se exerce em todas as suas fases.

Neste sentido, a avaliação curricular incide sobre todas as etapas do processo de desenvolvimento curricular — justificação, concepção, elaboração, experimentação e execução — exercendo, assim, uma função de controle de todo o processo.

Para além dessa função, a avaliação do currículo almeja apreciar o seu impacto educativo em termo dos resultados de aprendizagem que proporciona e das mudanças atitudinais que propicia, tanto nos professores como nos alunos.

A seguir, apresentam-se o problema, questão, objetivos, sujeitos, justificativa e metodologia da pesquisa.

O CAMINHO AXIOLÓGICO DA PESQUISA

No caminho axiológico da pesquisa apresentam-se a delimitação do problema de pesquisa, a questão – problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa. Com a metodologia, podem-se evidenciar os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e os dados para análise.

CAPÍTULO III O CAMINHO AXIOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata do enquadramento da pesquisa, detalhamento da questão - problema, dos objetivos e explicita a delimitação do problema para estudo, a justificativa e a metodologia da pesquisa. Apresenta, ainda, os instrumentos de coleta: a entrevista semiestruturada, questionário, observação e análise bibliográfico documental.

3.1 Enquadramento da pesquisa

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado para o povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber através da democratização da escola.

Essa democratização, nos anos de 1980, referia-se ao acesso à escola. Constatou-se, já na década seguinte, que tal acesso fora garantido: tínhamos a população em idade escolar, em sua grande maioria inseridos na educação básica. Porém, quanto à qualidade do ensino e ao sucesso escolar dessa maioria, o balanço do desempenho se mostrava insatisfatório, persistindo o caráter excludente e seletivo do sistema educacional, intimamente relacionado ao processo de avaliação (BARRETO e MITRULIS, 2001; HOFFMANN, 2005; SILVA, 2006).

Tendo em vista essas observações, torna-se evidente que, se quisermos a democratização do ensino, é preciso pensarmos além do simples acesso, pois uma escola só poderá ser considerada democrática se possibilitar a todos os educandos uma apropriação ativa dos conteúdos escolares, argumenta Luckesi (2008).

Diante desse quadro, a procura pela melhoria dos sistemas educativos é um fenômeno que tem atravessado as últimas décadas. Por vivenciarmos um tempo de profundas mudanças, ressignificações e contestações, uma época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e também de novas práticas educacionais, nos empenhamos por práticas que venham satisfazer as novas exigências do mundo atual, caracterizado pela pluralidade cultural, étnica, política, científica e no qual a transição paradigmática anuncia a chegada da pós-modernidade, conforme aponta Silva (2006). Grande parte das mudanças que se procuram no âmbito da educação dizem respeito à avaliação do que os alunos sabem e são capazes de fazer, ao invés da tradicional avaliação classificatória, estigmatizante e excludente, considerando - se a avaliação, portanto, um elemento fundamental quando se visa a uma escola que responda aos desafios da sociedade atual.

Neste contexto social complexo, a própria função da escola é questionada e revista em suas instâncias pedagógicas e administrativas.

A discussão acerca do papel da escola, em específico sobre sua função pedagógica, remete-nos à avaliação das aprendizagens, vista numa perspectiva de avaliar para aprender, com foco em uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino. Isto pressupõe, também, a reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e o processo avaliativo, já que se propõem esses três elementos como indissociáveis no processo de desenvolvimento dos alunos.

Na realidade, porém, a avaliação concebida e vivenciada no espaço da maioria das unidades escolares tem constituído o principal mecanismo legitimador do fracasso dos estudantes; ocupa, ainda, papel central nas relações que entre si estabelecem professores, alunos e pais, conforme estudos de Hoffmann (2005) e Vasconcellos (2005).

Neste cenário, os fins, os resultados, a prestação de contas e/ou a monitorização têm sido os únicos objetivos da avaliação, em sua função sancionadora e seletiva. Gradativamente é que se foram incorporando processos, estratégias e intenções dedicadas a uma avaliação orientada para as aprendizagens, que tenha como meta a aprendizagem significativa de todos os alunos, levando em consideração que todos eles têm direito ao sucesso (LUCKESI, 2008; VASCONCELLOS, 2005).

Por conseguinte, defendendo-se que o processo avaliativo deve fazer parte do processo ensino e aprendizagem, considera-se que o mesmo tem - se apresentado como um dos pontos que carecem de maior reflexão por parte de todo o sistema educativo, a qual leve a um entendimento mais profundo acerca das práticas avaliativas, da concepção e função da avaliação, de suas modalidades e instrumentos, de sua necessária integração ao processo de ensino e aprendizagem, bem como das contribuições que se têm oferecido ao tema pelas teorias da aprendizagem, como indica Fernandes (2005).

Essas concepções podem ter implicações nas reformulações curriculares, trazer “mudanças na forma de organizar os contextos de avaliação, diversificar e diferenciar os processos de ensino- aprendizagem — metodologias, interação pedagógica, reorganização do espaço e do tempo, diversificar os contextos e formas de avaliação” (ABRANTES, 2001, p. 22-23). Apesar dessas demandas, investigações têm apontado para as dificuldades que ainda sentem os professores na avaliação das aprendizagens dos estudantes, oriundas, segundo Fernandes (2005) quer da formação docente proporcionada nesta área, quer da insuficiente orientação oferecida pelos programas e recomendações curriculares.

A pesquisa neste nível está começando a revelar, por outro lado, a riqueza e a enorme importância da avaliação em sala de aula para a eficácia do ensino. Considera-se, desta forma, que as práticas avaliativas dos professores devam constituir uma prioridade de investigação (FERNANDES, 2005, 2009a). Todavia, têm sido poucos os estudos no propósito de saber como é que os docentes avaliam as aprendizagens dos estudantes. A maior parte das pesquisas na área relaciona-se às modalidades, concepções e funções da avaliação, com pouca ênfase nas estratégias empregadas para avaliar a aprendizagem dos alunos na sala de aula e no decurso das situações de ensino, constata Fernandes (2005, 2009a), com base em sua análise de dissertações e teses produzidas nas universidades portuguesas.

Ora, o tema desta pesquisa é justamente avaliação para a aprendizagem, com foco na trilogia ensino, aprendizagem e avaliação, ou seja, trata-se de um estudo da avaliação em sala de aula, imbricada ao ensino e aprendizagem. Percebeu-se a urgência deste trabalho com a constatação da necessidade de uma formação que embase a ação educativa propiciando aos profissionais da educação um aparato teórico-metodológico para lidarem mais produtivamente com a avaliação, ensino e aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens tem sido, nestas últimas décadas, alvo de debates e discussões, em nível nacional e internacional. Tal discussão, associada ao desenvolvimento das teorias de aprendizagem e sob influências culturais, sociais e políticas diversas, promoveu a elevação da qualidade e do grau de complexidade dos procedimentos avaliativos.

Ocorre que, na sala de aula, a avaliação, quer pela sua inerente complexidade, quer pelo peso que tem na vida escolar, continua a ser a área que maiores dificuldades cria para todos os professores que no seu cotidiano se veem confrontados com a necessidade de avaliar não só as aprendizagens dos alunos como também a sua própria ação no processo de ensino e aprendizagem. Os docentes enfrentam, assim, vários desafios que questionam, em maior ou menor grau, as suas concepções, práticas ou formas de organizar ou desenvolver o ensino, a avaliação e a aprendizagem.

Ademais, particularmente no 1º ciclo, a avaliação está se mostrando ser imprescindível a avaliação centrar-se na evolução dos percursos escolares, por meio da tomada de consciência, partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas nas diferentes áreas que o currículo integra.

Ela desempenha, assim, um papel fulcral em toda a experiência educativa, pois permite - nos conhecer a situação dos educandos nas diversas fases da sua evolução cognitiva

e sócio-afetiva e fundamentar juízos de valor decisivos não só para a melhoria da sua aprendizagem como também para a valorização das suas experiências. Considera-se, ainda, que a mesma é crucial para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, não se podendo dissociar deste.

Hadji (1994) explica que o ato de avaliar é extremamente complexo devido às múltiplas dimensões em que ele tem cabimento, às diferentes decisões que daí se podem equacionar e também às diversas concepções e interpretações de quem o utiliza. Em específico na educação, a avaliação parece debruçar-se sobre um ramo comum que diz respeito ao domínio da avaliação pedagógica dos indivíduos em situação de aprendizagem, considerados na globalidade de sua pessoa e na especificidade das suas capacidades ou competências, pelos trabalhos ou produtos diversos. Esta avaliação pedagógica tem de passar, necessariamente, por três etapas fundamentais, independentemente da interpretação que dela pudermos fazer: verificar a existência de conhecimento, situar o discente e julgar o seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista a complexidade de tal julgamento, a avaliação pressupõe não só uma recolha de informações como, indispensavelmente, um cruzamento, uma triangulação de todas as informações necessárias para se obter um conhecimento mais profundo, real e objetivo do aluno.

O acima exposto vem ao encontro do atual conceito de avaliação: um processo deliberado e sistemático de coleta de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações, no qual docentes e discentes participam, no intuito de melhorar as experiências educativas e as aprendizagens (FERNANDES, 2005).

No entendimento em foco, patenteia-se que a avaliação é um componente indissociável e central no processo ensino e aprendizagem e deverá estar relacionada com as concepções de aprendizagem adotadas pelos docentes em sua prática pedagógica. Ela deve, primordialmente, apoiar as aprendizagens dos alunos (BLACK e WILIAM, 2006a).

Nesta acepção, revela-se necessário promover uma adequada integração entre avaliação, ensino e aprendizagem no sentido de possibilitar a regulação dos processos envolvidos, aponta Fernandes (2005).

Tal integração será favorecida se as tarefas propostas pelos educadores reunirem três funções, frequentemente incluídas em dimensões pedagógicas distintas: integrarem as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; constituírem-se como meio privilegiado de aprendizagem; e terem associado um processo de avaliação (FERNANDES, 2005).

No entanto, quando o educador pensa que ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, faz sentido o mesmo acreditar que, ao final deste, só existam duas alternativas: o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferentemente, se ele concebe a aprendizagem como uma reconstrução que o aluno tem de fazer de seus esquemas interpretativos e que é um processo complexo, algumas questões precisam ser consideradas. Uma delas se refere à necessidade de ter claro o que o estudante já sabe, compreendendo - se que o conhecimento a ser construído por ele é uma reconstrução que se apoia no conhecimento prévio. Conhecer essas ideias e representações prévias contribui no momento de criar uma situação na qual o aluno, de acordo com Weisz e Sanches (2003), terá de usar o que sabe para aprender o que ainda não sabe.

Esta perspectiva considera também necessário avaliar no início do processo, concebendo este procedimento como uma das “características da relação entre ensino e aprendizagem vista numa ótica construtivista” (WEISZ e SANCHES, 2003, p.93).

Ao se analisar a história da Didática evidencia-se que houve época em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender. O professor era visto como figura central do processo, constituindo-se a fase do conhecimento didático pautado nos métodos e recursos. Assim foi a didática herbartiana e, mais recentemente, conforme advertem Pimenta e Anastasiou (2010), a crença no poder das tecnologias e das mídias como o meio mais eficaz para a transmissão das informações.

Já com o estabelecimento da centralidade no “ser que aprende” – iniciada em Rousseau e amplamente desenvolvida pela Escola Nova – para a qual contam os interesses, a motivação e a atividade da criança, centro de um processo em que o professor é apenas um “orientador” e “organizador” das situações de ensino –, a aprendizagem também se tornou central (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Os avanços ocorridos no âmbito da Psicologia Cognitiva, com as contribuições do construtivismo sociointeracionista, de um lado, e os verificados no campo da Didática, aliados à profissionalização docente, de outro, com foco sobre o fenômeno do ensino em situação complexa, contribuem para a superação do dilema entre ensinar ou aprender. Neste sentido, coopera o entendimento, acerca da natureza do ensinar, de que, enquanto atividade social, este último tem como compromisso assegurar que todos aprendam, considerando que a escolaridade concorre para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais, ainda segundo os autores em pauta.

Também contrariando a perspectiva do processo de ensino centrado na transmissão pelo docente, do qual decorre a aprendizagem por asssimilação, Danilov (1985) compreende aprendizagem como o “desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 206).

Ressalta-se, tendo o foco nas concepções dos professores sobre os fenômenos ensino, aprendizagem e avaliação, que os seus pensamentos influenciam o seu comportamento, podendo até mesmo determiná-lo, como verifica estudo de Ferreira e Santos (2007); será, então, normal que venha aquilo que pensam, sabem e/ou sentem acerca do ensino, aprendizagem e avaliação influenciar as suas atitudes/comportamentos enquanto professores e a forma como organizam a sua vida escolar, ou seja, as atitudes de sala de aula, o modo como ensinam e como avaliam as aprendizagens dos alunos.

Considerando-se o exposto, vê-se que, num contexto escolar, a avaliação das aprendizagens, equilibrada entre teorias e práticas, orientações legais e concepções de professores, integrando as características dos intervenientes e do contexto onde a mesma se desenvolve, mostra-se um processo que exige investigação e reflexão sistemática (FERNANDES, 2005; FERNANDES et al., 1996; SHEPARD, 2001).

3.2 Problema, questões da investigação e objetivos

A partir da experiência própria, percebe-se a avaliação como uma das principais preocupações, senão a principal, de todos aqueles que, de diferentes formas, são por ela atingidos: professores, alunos, pais. Contudo, apesar de estar presente nas discussões de maneira geral, seja na formação continuada, seja nas reuniões de pais e mestres e de consistir, muitas vezes, no único elo da família com a escola, poucos estudos têm sido realizado no nível da avaliação das aprendizagens, tal como caracterizada no parágrafo acima e considerando a sala de aula como unidade de análise.

Na concepção de Fernandes (2005), as investigações devem, para além de reflexões sistemáticas, valorizar “os dados empíricos e as *estadias* mais prolongadas nas salas de aula, sendo raras as descrições e análises dos ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação” (FERNANDES, 2009b, p.95).

A situação apontada constitui um dos fatores que impulsionaram o interesse pela pesquisa em avaliação. Contudo, o primeiro fator está relacionado à carreira profissional de mais de duas décadas como professora, coordenadora pedagógica e professora formadora, na

qual se têm gerado angústias e inquietações frente à não aprendizagem de uma grande parcela de alunos — possivelmente, causada pela prática avaliativa que não tem servido para reorientar o processo ensino e aprendizagem.

O segundo fator está na circunstância específica de ser professora formadora, o que demanda um aprofundamento teórico-prático acerca da avaliação. Esta exigência se dá porque “não é possível promover o desenvolvimento daquilo que não se teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém proporciona a aprendizagem de conteúdos que não domina” (MELLO, 2005, p. 98).

Nesse contexto é que emergem as inquietações, indagações e reflexões indutoras do interesse e necessidade de conhecer, refletir e compreender melhor as dinâmicas intrínsecas aos processos avaliativos, particularmente às relações estabelecidas entre ensino-aprendizagem-avaliação, assim como às inter-relações entre os diversos intervenientes e os diferentes aspectos e dimensões próprios do ambiente de sala de aula.

Em tais condições, o problema que motivou esta investigação reside no fato de ser necessário **compreender mais profundamente como é que a avaliação do que os alunos sabem se desenvolve nas salas de aula**. Ou seja, importa investigar se: os processos de avaliação da professora visam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos do 1º ciclo, articulando - se com os processos de ensino e aprendizagem.

Buscando a resolução do problema formulado, o estudo se orienta no sentido de responder às seguintes **questões da pesquisa**:

1- Como se caracteriza a proposta curricular do Estado de Mato Grosso/Brasil no que se refere à avaliação, ao ensino e às aprendizagens dos alunos e que contribuição ela proporcionou aos gestores, à professora e à presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar — CDCE? Esta questão objetiva verificar como está estruturada a proposta curricular do Estado, especificamente no que tange ao ensino, aprendizagem e avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados para dar resposta a essa pergunta foram coletados nas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Texto preliminar – 2009 e versão definitiva – 2011), bem como nas Normativas e Pareceres que orientam e normatizam o ensino, a aprendizagem e a avaliação e através do questionário e entrevista.

2- Como os gestores, professora e presidente do CDCE definem as funções da avaliação – diagnóstica, formativa e somativa? Evidencia-se o emprego das diferentes

funções em sala? Para responder a esta questão utilizou-se a observação não participante das aulas, além da entrevista e questionário.

3- Como se caracterizam as práticas de avaliação privilegiadas pela professora no contexto da sala de aula? Quais estratégias de avaliação ela privilegia e quais são vistas como importantes para os gestores e presidente do CDCE? As questões ora referidas têm como objetivo verificar quais funções da avaliação predominam na sala de aula e quais estratégias avaliativas são privilegiadas. Neste propósito empregaram-se respectivamente a observação não participante e análise de testes, provas, atividades, relatórios descritivos e planilha do SIGA, bem como a tabela de observação para a sistematização dos dados. Assim sendo, na busca de respostas, além da observação foi empregada para a recolha de dados a análise bibliográfico - documental. Os documentos analisados incluem os materiais utilizados pela professora na sala de aula, as fichas de avaliações, relatórios descritivos e/ou reflexivos, provas, testes e outros artefatos usados pela docente em sala, à qual se aplicaram o questionário e a entrevista. Com os gestores empregaram-se também estes dois último instrumento, atendo-se ao coordenador e articulador pedagógico que respondem pelo 1º ciclo.

4- Quais as concepções dos pais, professora, gestores e presidente do CDCE relativamente à avaliação da aprendizagem? Buscando responder a esta questão foram usados como estratégia de coleta de dados entrevista e questionário. Aos pais aplicaram - se apenas os questionários. **Como a professora, gestores e presidente do CDCE concebem a trilogia ensino-aprendizagem e avaliação?** Para responder à pergunta utilizaram-se a observação não participante das aulas, questionário, entrevista. Aos gestores e presidente do CDEC foram aplicadas apenas entrevista e questionário.

3.3 A justificativa da pesquisa

Não obstante os interesses pessoais e profissionais referidos acima, a pertinência desta investigação justifica-se, sobretudo, pela já mencionada escassez de estudos no âmbito da avaliação das aprendizagens no contexto da sala de aula, como se pode observar em dissertações e teses nas quais se nota que a quase totalidade dos investigadores não recolheu dados por meio da observação das práticas avaliativas de ensino - aprendizagem dos professores tomando esse contexto como unidade de análise. Também se verifica que uma grande parte desses estudos utilizou como unidade de análise as concepções e/ou práticas dos professores, todavia ignorando, em quase todos os casos, as interações que ocorrem na sala de aula; os dados foram, na grande maioria, recolhidos através de inquirição por entrevista ou

por questionário aos docentes participantes (FERNANDES, 2009b, p.89). Esta afirmação se baseia nos estudos investigativos de Fernandes (2006, 2007, 2008b); Neves et al. (2004); Barreira e Pinto (2006); Fernandes (2008a); Neves, Jordão e Santos (2004) referenciados por (FERNANDES, 2009b, p. 90). Ressalva-se que as investigações ora mencionadas dizem respeito à análise das teses e dissertações produzidas em Portugal.

No Brasil, a investigação realizada por Sousa (2005, p. 14) analisando as produções da Fundação Carlos Chagas em relação à avaliação educacional, abrangendo o período de 1972 a 2003, identificou duas tendências de estudos e pesquisas que recebem igual visibilidade no conjunto da produção nesse período:

[...] desde os anos iniciais da década de 1970, há produções que se direcionam à avaliação de projetos e programas educacionais, assumindo, inicialmente, características mais próximas da área de avaliação de currículo e, posteriormente, dos anos 80 em diante, são objetos da avaliação de projetos; e, a partir dos anos iniciais da década de 1990, são desenvolvidos estudos sobre avaliação de rendimento escolar de alunos, [...] podendo tal produção, em sua maior parte, ser caracterizada como uma continuidade [...] do desenvolvimento de testes e medidas educacionais.

Na contemporaneidade, analisando uma pequena parcela da literatura brasileira e tomando como base algumas revistas de Educação (Cedes, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Estudos Avançados, Educação e Seleção, Educação e Pesquisa, Educação em Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional), percebe-se também que existem poucos estudos, no domínio da avaliação das aprendizagens, que dão ênfase às práticas avaliativas relacionadas aos processos de ensino - aprendizagem, concebendo a sala de aula como unidade de análise.

Foi possível, ainda, evidenciar, no IX Seminário Internacional de La Redestrado – Políticas Educativas para a América Latina: Praxis Docente y Transformación Social, realizado nos dias 18, 19 e 20 de julho de 2012 em Santiago de Chile, que dos trabalhos/investigações apresentados em painéis e mesas - redondas, apenas cinco dizem respeito à avaliação das aprendizagens.

Neste sentido, o estudo sobre a avaliação para aprendizagem, no contexto do 1º ciclo, tendo como objeto as práticas como parte integrante das dinâmicas de sala de aula, isto é, integradas ao círculo de interrelações que se estabelecem entre os diversos participantes coadunados aos processos de ensino - aprendizagem e avaliação, tem corroborada sua necessidade e pertinência. E, quiçá, possa contribuir de forma “sistêmica, integrada e profunda” (FERNANDES, 2009a, p. 87) com os processos educativos, proporcionando aos

intervenientes que constituem a teia social subsídios para uma intervenção crítica e reflexiva no nível dos processos avaliativos e, por que não dizer, do sistema educativo.

3.4 Metodologia da investigação: opção qualitativa

Para a consecução dos objetivos desta investigação, optou-se por uma Metodologia de Investigação Qualitativa em Educação – em que os dados coletados por meio da entrevista, questionário semiestruturado, observação e documentos diversos são objetos de análise aprofundada. O estudo da avaliação das aprendizagens, das concepções, práticas e estratégias utilizadas no contexto da sala de aula pela docente bem como da visão dos gestores e a tentativa de esclarecer o que fazem e o que pensam constituem um tema importante de pesquisa, não só devido às mudanças por que todo o sistema educacional tem passado, como também por se reconhecer que esta investigação pode fornecer uma contribuição para melhorar os sistemas educacionais e a avaliação.

Geralmente, a metodologia de uma pesquisa é definida pela combinação dos métodos e técnicas destinados à identificação, recolha e tratamento dos dados, que permitem responder aos problemas de investigação enunciados. Tais problemas resultam de fenômenos educativos complexos, cuja explicitação decorre não somente de evidências objetivas, mas, também, subjetivas, dos intervenientes. Por isso o investigador precisa recorrer a métodos que lhe permitam explicitar compreensiva e exaustivamente o fenômeno que estuda, baseando a solução do problema na explicação interpretativa dos fatos.

O tipo de técnica e de metodologia utilizado numa pesquisa é frequentemente motivo de indecisões; porém, dada a natureza do problema que ora se propõe analisar, pareceu adequado escolher uma metodologia de natureza qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo (GAMBOA e SANTOS, 1995; MINAYO, 2004a; YIN, 2005), já que este estudo tem o propósito de descrever, analisar e interpretar como os gestores e a presidente do CDCE concebem a avaliação da aprendizagem em múltiplos desdobramentos e como a docente desenvolve suas práticas de avaliação na sala de aula, considerando esta última como o locus onde se podem “compreender, de forma sistemática, integrada e profunda, as práticas de avaliação dos professores”, segundo Fernandes (2009b, p. 87).

Quanto ao uso de várias fontes de evidências, este pode ajudar o pesquisador a estabelecer a validade do constructo e a confiabilidade do estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; STAKE, 2000, 2009; YIN, 2005).

Ressalta-se aqui que, apesar da possibilidade do emprego de metodologia qualitativa /quantitativa, neste trabalho o estudo se dá na perspectiva de uma metodologia de trabalho qualitativa de caráter descritivo - interpretativo. Os estudos que recorrem a uma abordagem de natureza qualitativa são, aliás, cada vez mais frequentes (MERRIAM, 1988; YIN, 1989). Considerando que este estudo tem como foco principal as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula, pretendeu-se conhecer a realidade tal como ela é no seu “ambiente natural” (YIN, 2001). Entendida como “observação naturalista”, que é realizada no ambiente natural – aqui compreendido como a sala de aula, a abordagem não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou comportamento dos participantes. “Há observação e registro do que efetivamente ocorre” (VIANNA, 2007, p.48). Assim, considerou-se conveniente utilizar uma metodologia que incorpore a experiência dos participantes em todas as suas vertentes: as ações e concepções da professora, dos gestores, presidente do CDCE e pais, que possibilitem uma descrição pormenorizada do ambiente de sala de aula em que decorre o estudo, dando ênfase à descrição, análise e interpretação das práticas avaliativas da professora, de forma a compreender melhor o problema da investigação. Dessa forma, assume-se neste estudo uma perspectiva descritivo - interpretativa. Segundo Merriam (1998) e Yin (2001), a perspectiva descritiva é utilizada para descrever detalhadamente os fenômenos em estudo, sendo útil nas áreas da educação ainda pouco investigadas.

O presente trabalho levou em conta que neste tipo de investigação há uma seleção e organização dos dados. Os mesmos são recolhidos no seu estado natural e a compreensão é conseguida através da observação dos fenômenos pelo investigador, que pode estar sujeito a algumas limitações com respeito, às suas perspectivas bem como aos objetivos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MERRIAM, 1988). Uma das limitações se deve a dificuldades, em nosso caso, entrevistar os pais e de permanecer por um tempo mais prolongado no ambiente natural, a sala de aula, dificuldades de ordem particular/pessoal e também de ordem estrutural da escola lócus desta investigação.

A perspectiva interpretativa também possui referência à descrição profunda, no entanto, direciona-se mais para a interpretação dos dados, para a sua explicação e formulação de juízos. Neste sentido o *design* de estudo escolhido é qualitativo-interpretativo, pois a recolha de dados é realizada pelo investigador em contexto real, levando em consideração que o comportamento dos indivíduos que se observam depende do contexto em que se está inserido, mas que a própria observação efetuada pode ser motivo de alteração no normal funcionamento daquilo que se vai descrever. É também uma investigação descritiva porque

incide sobre comportamentos observados no “ambiente natural” dando maior ênfase aos processos observados e não aos produtos que dele decorrem. Além disso, a análise dos dados é indutiva, já que a compreensão dos fenômenos é construída a partir da observação no terreno, criando os conceitos ou hipóteses a partir da análise de dados e, portanto evitando a verificação de hipóteses pré-determinadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MERRIAM, 1988).

Nos diferentes métodos de investigação de um modo geral, é sabido o papel do investigador torna-se, de certa forma, desconfortável, causando limitações à própria investigação. Assim, tentou-se recorrer à triangulação dos dados coletados, buscando relacioná-los e analisá-los de acordo com o objetivo desta investigação. As observações efetuadas tornaram-se um complemento da entrevista e questionário, em específico da professora, única observada em seu trabalho, proporcionando uma visão mais direta da prática avaliativa em sala de aula. Também permitiram que as informações dadas durante a entrevista e questionário fossem confirmadas ou não, relativamente às práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula.

Convém destacar que a investigadora teve sempre a intenção de ser uma observadora não participante por entender que as crianças encontravam-se num processo de alfabetização/letramento e que a participação poderia interferir no desenvolvimento da aprendizagem.

Bogdan e Biklen (1994) também explicam que a investigação qualitativa caracteriza-se como sendo descritiva, apoiando - se na compreensão e não na avaliação. Apresenta como fonte direta de dados o local de investigação, uma vez que toda a ação pode ser melhor compreendida se for observada no seu ambiente, tendo como “instrumento - chave” o investigador.

A perspectiva interpretativa, por sua vez, busca a objetividade no âmbito dos significados, utilizando como critério de evidência o acordo intersubjetivo no contexto educativo. Nas palavras de Merriam (1998, p. 6),

O pressuposto filosófico essencial [...] em que assentam todos os tipos de investigação qualitativa é a perspectiva de que a realidade é construída pelos indivíduos em interação social. Os investigadores qualitativos estão interessados em compreender o significado que os sujeitos construíram, ou seja, como compreendem o seu mundo e as experiências que têm no mundo.

É, portanto a partir do que pensam os sujeitos diretamente envolvidos que se procurou compreender o fenômeno investigado. O investigador, nesta perspectiva, tem o papel de mediador, sendo o principal instrumento na coleta e análise de dados (MERRIAM, 1998, p.7)

e considerando que as generalizações não são possíveis, pois a investigação incide sobre um contexto particular (GUBA e LINCOLN, 1989, p. 149-150).

Se o objetivo é conhecer, compreender, o que pensam e as ações dos sujeitos, então o investigador terá obrigatoriamente de recolher os dados necessários à sua investigação junto desses sujeitos e do contexto em que eles se movimentam. É nesse sentido que se justifica dar voz também aos pais e gestores, considerando que a eles também interessa o processo avaliativo e participam de uma estratégia avaliativa — Conselho de Classe.

3.5 Os participantes da pesquisa

A opção por um determinado objeto de investigação, seja ele uma escola, um grupo específico, um local, ou qualquer outra variante, é sempre um ato artificial, na medida em que provoca a divisão do todo, relativamente ao contexto onde o caso está integrado (BOGDAN e BIKLEN, 1994). No entanto, o investigador tenta, de alguma forma, ter sempre presente a ligação da parte com o todo.

O trabalho que ora se apresenta incide sobre uma professora e 25 alunos e integra a realização de um estudo na 1ª fase do 1º ciclo, em uma unidade de ensino da rede pública estadual da cidade de Rondonópolis - Mato Grosso - Brasil.

Além da professora, entrevistou-se a presidente do CDCE, a coordenadora pedagógica, a diretora e a articuladora pedagógica. Esta última é encarregada de articular o processo pedagógico junto aos docentes, bem como acompanhar a aprendizagem dos discentes, dando suporte aos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Aos também foi dada voz.

A opção pela unidade de ensino para o estudo foi motivada entre outras razões pelo fato de a mesma apresentar bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB; bem como pelo fato de a professora estar seguidamente participando dos cursos de formação continuada em *in loco* e das formações oferecidas pelo Cefapro, segundo informação que obtive enquanto professora formadora do Cefapro/Rondonópolis – MT e também mediante diálogo com a gestão da unidade escolar, que vê essa docente como destaque no processo de alfabetização, isto é, apresenta boas prática em sala de aula. Somando-se a esses critérios de seleção, há outros aspectos que orientaram a escolha do participante - professora: ser efetiva — o que garante a possibilidade de o professor permanecer na unidade de ensino durante a pesquisa; estar há mais de uma década no exercício profissional — o critério permite verificar se a concepção de avaliação, de ensino e

aprendizagem que norteia a organização do ensino em ciclos de formação humana faz parte do cotidiano avaliativo da docente, haja vista que ela atua no magistério desde o período da implementação do ensino em ciclos na rede estadual de ensino de Mato Grosso - Brasil.

3.6 A coleta de dados

O primeiro passo, em janeiro de 2011, foi procurar a diretora e articuladora da escola selecionada para solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa de campo e indicação da sala para a investigação que atendesse aos critérios pré-estabelecidos: 1ª fase do 1º ciclo, professora efetiva considerada como desenvolvendo boas práticas e que tivesse no mínimo dez anos de efetivo exercício na rede estadual, considerando esse o período de implementação do Ensino Organizado em Ciclos de Formação Humana.

Após a autorização pela diretora da escola, a etapa seguinte consistiu em solicitar da professora a autorização para adentrar na sala de aula, comunicando-lhe o tema e os objetivos da pesquisa.

A próxima fase compreendeu a observação da sala de aula, com início em fevereiro de 2011 e término em dezembro de 2011, compreendendo 13 dias letivos ou 52 horas - aula. Concomitantemente, procedeu-se à revisão da literatura frente aos apontamentos do júri nas provas finais do curso de formação avançada no âmbito do doutoramento, bem como se efetivou o levantamento bibliográfico - documental — planilha, fichas, avaliações, Pareceres, Resoluções, Orientativos, Orientações Curriculares, Projeto Político - Pedagógico da Escola. Na sequência, foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários aos intervenientes. Aos pais foi apresentado o questionário em uma reunião pedagógica e feito o convite para a entrevista. No entanto, esses sujeitos não apresentaram disponibilidade para esta última, e apenas sete questionários retornaram, dos vinte e cinco pais.

Para os sujeitos que concederam a entrevista, bem como preencheram o questionário, foi apresentada uma Carta de Cessão de Direitos Autorais, da qual há cópia no Anexo (H).

A recolha de dados aconteceu em três níveis diferentes: em nível do Estado; da escola; da sala de aula.

No nível de Estado, procurou-se examinar os projetos implementados como política educacional, Pareceres e Normativas que definem a organização do ensino em ciclos de formação humana, bem como se procedeu à análise das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, no sentido de verificar de que forma é concebida a avaliação, o ensino e a aprendizagem nas mesmas. Foi empregada como técnica, nesse

momento, a análise bibliográfico- documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2004a, 2004b; YIN, 2005).

Na unidade escolar, examinou - se o Projeto Político - Pedagógico — PPP, com vistas a observar se o mesmo contempla questões relacionadas ao ensino, aprendizagem e avaliação, o que também compreende uma análise bibliográfico - documental. Constitui-se esta uma importante estratégia na investigação, permitindo obter informações que complementam e enriquecem os dados obtidos através da entrevista, questionário e observação.

A análise documental é aqui empregada como uma estratégia de coleta de dados que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (CAULLEY, 1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Entendendo-se que uma das questões de pesquisa refere-se à análise das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, das estratégias avaliativas, das tarefas de ensino, entre outros artefatos, é que se justifica o uso da referida estratégia.

Guba e Lincoln (1981, citados por LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39) ressaltam as vantagens do uso de documentos por constituírem “uma fonte estável e rica, [...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto, [...] são fontes não reativas, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito pode alterar seu comportamento, ou seus pontos de vista”. Salienta-se, contudo, a importância de se utilizarem também outras técnicas de coleta de dados, visto que podem servir para complementar a informação.

Assim compreendendo, empregou-se, ainda, a entrevista semiestruturada, com os gestores pedagógicos (articulador, diretor, coordenador pedagógico), a presidente do CDCE e a professora, visando a conhecer suas concepções e conceitos acerca das práticas avaliativas, em específico a respeito da articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem, do que é feito com os resultados das avaliações e de como concebem a avaliação das aprendizagens na organização curricular em ciclos. Vale salientar que também se vê a entrevista como uma importante fonte de informação (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2004a; STAKE, 2000; 2009; YIN, 2005).

Ainda em relação à entrevista semiestruturada, pode-se inferir que a mesma valoriza a presença do pesquisador e oferece perspectiva para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação, conforme observação de Triviños (1998). Considera-se, ainda, um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. De acordo com Lüdke e

André (1986, p. 34), a vantagem da mesma em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” É a estratégia que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional e o que apresenta um esquema mais livre, já que permite mais flexibilidade no momento de entrevistar professores, gestores, pais e alunos.

Além da entrevista, utilizou - se como estratégia de coleta de dados o questionário, aplicado aos gestores, professora, presidente do CDCE e pais.

Em seguida, foca - se a unidade de ensino, quando se “entra” no cerne do ambiente de avaliação do ensino e aprendizagem — a sala de aula. Vê-se esta como a fonte primordial dos dados, o ambiente natural, e o investigador como o principal instrumento de coleta dos dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994; STAKE, 2009; YIN, 2005). Para se captar este ambiente, também foi empregada a observação. Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. “A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde a uma imersão total na realidade até um completo distanciamento” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.28). As variações deste *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. Nesta investigação definiu-se o papel de “observador total” (id., ibid., p. 32). Nesta circunstância, a relação entre o observador e o grupo restringe-se ao momento da pesquisa de campo. O observador pode participar do grupo estudado, através da observação de eventos do dia a dia (MINAYO, 2004a).

Tal observação permite seu uso como técnica exploratória na qual o observador tenta restringir o campo de suas observações para mais tarde; delimitar suas atividades, modificando, às vezes, os seus objetivos iniciais ou determinando com mais segurança e precisão o conteúdo das suas observações; e proceder às mudanças que se fizerem necessárias no planejamento inicial, explicita com Vianna (2007).

O uso dessa técnica de coleta de dados parte da premissa de que, antes de discorrer sobre um objeto, é necessário examiná-lo com rigor. “Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exata do objeto. [...] devemos, pois, apreender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento” (HESSEN, 2000, p.19). A grande vantagem da mesma “consiste no registro do comportamento no ato e no momento de sua ocorrência” (SELLTIZ et al., 1967 apud VIANNA, 2007). Possibilita a realização de estudos, com maior profundidade, do conjunto dos indivíduos.

No estudo, a observação contou com uma parte descritiva, que compreende um registro detalhado do que ocorre no “campo”, e com a parte reflexiva e interpretativa das anotações, a qual inclui observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Considerando a investigação como um processo evolutivo, no qual as perguntas a serem colocadas e os dados a serem recolhidos decorrem do próprio desenvolvimento da pesquisa, houve ocasiões em que a investigadora entrou no campo com uma grelha de entrevista e um guião de observador (BOGDAN e BIKLEN, 1994), bem como, fez uso de caderno de campo. Levou - se em conta o fato de a observação em situação natural exigir o registro imediato das informações coletadas e sua codificação (VIANNA, 2007). O uso destes instrumentos permite, assim, uma melhor coleta e sistematização dos dados.

As observações aconteceram de fevereiro a dezembro de 2011: no início do ano letivo (fevereiro/março), antes das férias (junho/julho) e no final do ano letivo (novembro e dezembro). Este esquema de observação teve o intuito de perceber se ocorre uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo — bem como fazer a exploração do ambiente da investigação —, verificar como decorrem as avaliações ao longo desse ano e de que modo elas se dão no final de uma fase e/ou ciclo. A observação se deu um dia por semana, perfazendo um total de 13 dias letivos ou 52 horas.

Recolhiam-se imagens, observava-se o clima (ELIAS, 2008; FERNANDES, 2004, 2005; HOFFMAN, 2005), empregando-se a observação, vista como forma complementar de captação da realidade empírica (MINAYO, 2004a). Uma outra vantagem dessa estratégia é a possibilidade de perceber a realidade na perspectiva de alguém de “dentro” do contexto e não de um ponto de vista externo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; YIN, 2005).

A observação das aulas possibilita estabelecer relações entre as estratégias de ensino, estratégias e práticas de avaliação que a professora diz empregar e os que ela realmente utiliza. O uso da observação permite, ainda, um registro minucioso e detalhado das práticas que compreendem as atividades, as situações e as interações, afirmando-se como uma importante fonte de informação, sendo esta última diferente daquela abstrata e racional que é obtida pelo discurso da entrevista.

Os dados recolhidos também incluem notas de campo resultantes das observações e das entrevistas, transcrições das entrevistas e produções da docente em torno das tarefas desenvolvidas.

O tratamento das informações coletadas nas entrevistas foi baseado nos componentes dos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação — práticas, estratégias e *feedback*.

Assim, o emprego dos instrumentos e procedimentos diferenciados para a coleta de dados desta investigação levou em conta a especificidade de cada momento da pesquisa.

O fato de se pretender captar o objeto de estudo numa perspectiva holística, almejando uma compreensão e interpretação pautadas pelo rigor, deve-se à necessidade de se recolher a maior quantidade de informação possível sobre as práticas de avaliação, de ensino e aprendizagem, tendo consciência de que, como lembram Bogdan e Biklen (1994), todos os dados podem ser pertinentes e ter potencial para se constituir uma pista para maior esclarecimento.

A seguir descreve-se o discurso escrito, falado e observado: o questionário, a entrevista e a observação.

As perguntas dos questionários (Anexos L, M, N) consideram o sistema de referência do entrevistado e o nível de reflexão sobre o seu conhecimento teórico - prático. As questões foram formuladas de modo que o sujeito e o pesquisador tenham uma relação de interação indireta, possibilitando, assim, possíveis influências. São pretendidas: clareza, precisão e sintetização. Limitam-se as questões a 15 (quinze) semiestruturadas, e dessas apenas foram utilizadas para análise 4 (quatro), elencadas a seguir. O que você entende por avaliação da aprendizagem e como concebe a trilogia ensino, aprendizagem e avaliação? Que estratégias de avaliação você mais utiliza ou vê como importantes? Como você define as funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa? As Orientações Curriculares, no que tange à avaliação da aprendizagem, contribuem para a melhoria de sua prática pedagógica? Ressalva-se que do total das questões inicialmente formuladas, essas quatro apresentadas acima foram se evidenciando, ao longo da pesquisa como as mais adequadas frente às teorias que embasam teórico – metodologicamente a investigação. As demais possivelmente servirão para outras pesquisas. As perguntas da entrevista (Anexo J) foram lidas pelo pesquisador através de um roteiro posto sobre a mesa e gravado por instrumento MP5.

Por fim destaca - se que não ocorreram resistências por parte da gestão, da professora e da presidente do CDCE, apenas dificuldades relacionadas ao tempo, disponibilidade por parte da diretora. Porém, certa resistência foi apresentada por parte dos pais.

Tendo explicitado os procedimentos metodológicos e os instrumentos a que se recorreu para a obtenção dos dados, bem como feito a justificativa para o estudo, descrição do problema de pesquisa e sua delimitação, estabelecidos os objetivos e a caracterização do

contexto da investigação e dos dados obtidos e de posse do aparato teórico necessário para análise e interpretação desses dados, pode-se, no capítulo a seguir, analisar estes últimos visando a uma compreensão mais profunda dos mesmos e a uma contribuição para a implementação de ações de melhoria dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são tratados os objetos e dimensões que emergiram a partir da revisão da literatura e coleta de dados.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são trazidos os dados para análise. Procura-se identificar elementos de análise que caracterizam a avaliação para a aprendizagem.

O movimento de ir e vir entre os dados e a fundamentação teórica é o responsável pelo estabelecimento da interrelação entre as informações que emergem e as contribuições dos autores citados no Caminho Epistemológico da Pesquisa. Deu - se a formulação das questões iniciais já com o objetivo de re-elaborar as mesmas na evolução do estudo, e a coleta e análise dos dados são continuamente revistas, refletidas e depuradas durante a investigação.

Quanto ao referencial teórico, pauta - se nas possibilidades de uma avaliação para as aprendizagens integradas aos processos de ensino - aprendizagem; no uso das diferentes funções da avaliação; na diversificação das estratégias avaliativas como uma evidência para a mudança da prática avaliativa; nas teorias da aprendizagem, compreensão necessária para o desenvolvimento dos processos de ensinar - aprender e avaliar.

Os dados constituem-se no presente estudo como produtos do sistema social, sendo os sujeitos concebidos como seres sociais, tal como por Vygotsky (2003), portanto, carregados de valores, concepções. Assim, para se ter o conhecimento pretendido é preciso interpretar as informações. Neste espaço, a preocupação resultante dessa necessidade é esclarecer com maior número de detalhes os dados colhidos no ambiente de ensino - aprendizagem e avaliação (a sala de aula) através da observação e também por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.

A figura 12 abaixo mostra a Matriz de Avaliação adaptada de Fernandes et al. (2012) que se construiu levando em conta as questões e propósitos deste estudo a análise feita dos documentos fornecidos, a observação em sala de aula, as entrevistas e questionário, realizados entre a investigadora e os diversos intervenientes — direção da unidade escolar, coordenador pedagógico, articulador pedagógico, pais e professora. A construção desta Matriz de Avaliação objetivava servir de parâmetro para a organização e análise dos dados. A figura mostra que foram considerados quatro objetos primordiais de avaliação e vinte e três dimensões que se indicam entre parênteses.

1. Ensino (planejamento e organização do ensino; Contribuições das Orientações Curriculares – OCs; Natureza, frequência do *feedback*; Recursos, materiais e tarefas utilizadas; Dinâmica de sala de aula; Papel predominante de professor e alunos; Gestão do

tempo e estruturação da aula; Percepção da professora, gestores e presidente do Conselho Deliberativo Escolar – CDCE).

2. Aprendizagem (Participação dos estudantes; Contributos para aprender — tarefas e natureza e dinâmica das aulas; Natureza, frequência e distribuição de *feedback*; Percepção da professora, gestores e presidente do CDCE).

3. Avaliação (Contribuições das Orientações Curriculares – OC; Integração e/ ou articulação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação; Utilização da avaliação; Estratégias de avaliação mais utilizadas; Natureza, frequência e distribuição do *feedback*; Papel predominante da professora e dos alunos; Percepção da professora, gestores e presidente do CDCE; Funções da avaliação – concepções da professora, gestores e presidente do CDCE; Funções da avaliação e seu predomínio em sala de aula).

4. Ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da sala de aula (Relação dos alunos com seus pares e professora; Natureza, frequência e distribuição de *feedback*; Relação dos estudantes com seus pares).

Esta distribuição de objetos e dimensões constantes na Matriz que poderá ser evidenciada à frente é de certa forma “artificial” (FERNANDES et al., 2012). Embora tenha sido feita para apoiar na sistematização e análise dos dados, pode-se afirmar que a mesma é um excelente contributo para a recolha dos dados, conforme aponta Spaulding (2008) referido por Fernandes et al. (2012). No entanto, há que se ressaltar que na análise de dados os objetos — ensino, aprendizagem, avaliação e ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação — e, por conseguinte, suas dimensões constantes na Matriz serão analisados simultaneamente, considerando que o presente estudo concebe os três referidos processos como indissociáveis, ocorrendo no mesmo tempo e espaço e interagindo entre si.

Objetos	Dimensões
Ensino	1. Planejamento e organização do ensino.
	2. Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i> .
	3. Dinâmicas de sala de aula
	4. Contribuição das Orientações Curriculares – OCs.
	5. Papel predominante da professora e alunos.
	6. Gestão do tempo e estruturação das aulas.
	7. Percepção da professora, gestores e presidente do Conselho Deliberativo Escolar – CDCE.
	8. Recursos, materiais e tarefas utilizadas.
Aprendizagem	1. Participação dos estudantes.
	2. Percepção da professora, gestores e presidente do CDCE.
	3. Contributos para aprender (tarefas e natureza e dinâmica das aulas).
	4. Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i> .
Avaliação	1. Contribuição das OCs.
	2. Integração/articulação entre os processos. de ensino/aprendizagem/avaliação.
	3. Estratégias de avaliação mais utilizadas.
	4. Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i> ..
	5. Papel predominante da professora/alunos.
	6. Percepção da professora, gestores e presidente do CDCE.
	7. Funções da avaliação – concepções da professora, gestores e presidente do CDCE.
	8. Funções da avaliação e seu predomínio em sala de aula.
Ambiente de ensino / aprendizagem / avaliação – a sala de aula	1. Relação dos alunos com a professora.
	2. Relação dos alunos com seus pares.
	3. Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i> .

Figura 12 - Matriz de Avaliação. Adaptada de Fernandes et al. (2012).

Convém explicitar que as dimensões não são mais do que conjuntos de elementos ou componentes que ajudam a caracterizar cada um dos objetos. Também não é fácil produzir listas extensas de elementos caracterizadores de cada objeto. As opções são baseadas em dois critérios: a) os propósitos e termos de referência do estudo (FERNANDES et al., 2012); b) as indicações constantes na literatura (BLACK e WILIAM, 1998; FERNANDES et al., 2012).

Em seguida os elementos de análise são descritos e analisados para a constituição deste trabalho como um modo de aprendizagem e como possível contribuição à implementação de ações de melhoria dos processos de ensino - aprendizagem e avaliação.

4.1 A proposta curricular do Estado de Mato/Brasil

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OCs apresentam uma proposta de “avaliação como práxis emancipatória”. Nesta perspectiva, a avaliação é a investigação de como o aluno está construindo seu pensamento, quais os processos e imagens que constrói e que estratégias são necessárias para que as mediações dos educadores compatibilizem desenvolvimento humano e aprendizagem. Enfim, a avaliação emancipatória, própria de uma educação humanizadora, volta-se para a realidade do “ser” educando: procura diagnosticar seus problemas, investigar seus processos de aprendizagem, as situações de não aprendizagem e buscar soluções pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos os educandos. A avaliação, neste entendimento, é parte do processo pedagógico, não podendo ser reduzida a medições, a notas, conceitos ou julgamentos em momentos isolados. Tal avaliação se contrapõe ao processo avaliativo excludente, classificatório e seletivo, sendo compreendida como uma ação humana concreta, inserida, contextualizada, portanto vivenciada intensamente no cotidiano da escola, ou seja, para além da sala de aula.

A avaliação nessa proposta é concebida como indissociável do trabalho pedagógico, remetendo assim ao que se tem discutido desde o início da presente investigação, vendo - a como inseparável do processo ensino - aprendizagem conforme aponta Hoffmann (2004), defendendo que a avaliação é essencial à educação e indissociável do trabalho pedagógico, enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Não se pode abstrair de cada ação didático - pedagógica, tal como se prende de Hoffmann (2004); SEDUC (2009, 2010). Isto requer que nas salas de aula a avaliação faça parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem (FERNANDES, 2011). Ao visar o avanço contínuo do educando, possibilitando-lhe o acesso ao conhecimento, adquire uma dimensão emancipatória.

As Orientações Curriculares propõem que a avaliação contemple as dimensões diagnóstica, processual e cumulativa, por entender que todas elas são necessárias ao desenvolvimento do ensino – aprendizagem. Entendemos as dimensões acima explicitadas como funções da avaliação contempladas em outro capítulo deste trabalho. Ao citar a terminologia diagnóstica, processual e cumulativa, compreende-se respectivamente como diagnóstica, formativa e somativa. Nas OCs, a avaliação diagnóstica tem como função informar ao professor dados acerca do conhecimento e as das experiências vividas pelo educando, bem como, o seu desenvolvimento em cada unidade de ensino (SEDUC, 2009, 2010).

Percebe-se que tal explicitação concebe a avaliação diagnóstica não como aquela que ocorre no início do processo ensino-aprendizagem, mas ao longo do desenvolvimento deste.

Porém, não se menciona em que contextos educativos pode ser empregado o seu — “poder diagnóstico” (Sacristán, 1998), o qual serve para se constatar a origem socioeconômica, social e cultural dos educandos.

A avaliação processual e/ou formativa é entendida nas OCs como avaliação permanente, cotidiana, do processo de desenvolvimento da aprendizagem; avalia-se permanentemente com a intenção de melhorar a própria prática pedagógica, informar a situação do educando em relação aos objetivos propostos, informar educandos, educador e família sobre o desenvolvimento da aprendizagem (MATO GROSSO, 2009, 2010). Implica *feedback* constante do professor para com os alunos e autoavaliação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Vê-se nas OCs a avaliação cumulativa, também concebida neste trabalho como somativa, descrita como aquela que contempla os avanços e o que se necessita superar ao final do ano letivo, em cada ciclo ou término de ciclo. “Subsidia assim um diagnóstico com perspectiva a um juízo globalizador da aprendizagem do educando, apontando o tipo de progressão do aluno” (SEDUC, 2009, 2010, p.62). Pode-se inferir nesta conceituação uma perspectiva que vê a função somativa (“cumulativa”), a diagnóstica (“um diagnóstico”) e a formativa (avaliação permanente) como integrantes de um mesmo processo avaliativo.

Há que se considerar nesta análise, portanto, que a avaliação somativa pode e deve ser vista não só como um juízo globalizador da aprendizagem ao final de um ciclo, fase e/ou ano letivo, mas também como uma avaliação para as aprendizagens, não limitada à produção de classificações (FERNANDES, 2011).

A avaliação nas dimensões apontadas pelas orientações curriculares demanda que cada aluno tenha um dossiê individual, no qual são feitos os registros de sua produção e o relatório de desempenho. No ambiente da sala de aula, objeto de investigação deste estudo, não se evidenciou dossiê individual, os dados das tarefas desenvolvidas em sala e em casa são registrados no “caderno de campo”.

Percebe-se, por outro lado, que as referidas OCs citam apenas o dossiê, não mencionando a importância do uso dos diferentes tipos de estratégia de avaliação. Convém aqui enfatizar que, diferentemente, o presente estudo propõe, na revisão da literatura, a diversificação das estratégias avaliativas na coleta de maior variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, Cronbach (1982) e Silva (2006) observam que, quanto mais informações se tiver sobre o objeto avaliado, mais condições se terá de compreendê-lo para que se possam tomar as decisões necessárias à trajetória do fazer avaliativo e da prática educativa na sua totalidade. Esta preocupação decorre de que o uso de um mesmo instrumento de avaliação por inúmeras vezes “não permite ver o aluno sobre todos os ângulos e pode induzir no professor juízos incorretos acerca do aluno” (VALADARES e GRAÇA, 1998, p. 67).

No entanto, mesmo se apontando as vantagens do uso da diversidade de instrumentos, ressalta-se também a relevância de se tomar de cuidados ao empregá-los, pois se os mesmos não forem utilizados com o fim de detectar as necessidades dos educandos, tendo em vista a superação das dificuldades, “continuar-se-á orbitando o mundo da nota, da lógica classificatória”, nas palavras de Vasconcellos (2005, p.79).

Informa - se que, em janeiro de 2012, a Secretaria de Estado de Educação, em conjunto com a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais e o Núcleo de Avaliação e Informação, através do “Orientativo – 2013 — Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem”, salienta a importância da utilização de diversos instrumentos e registros nas práticas avaliativas, se o interesse é analisar o decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem. Cita, inclusive, algumas estratégias e instrumentos como: o caderno de campo, a autoavaliação, o mapa conceitual, o *portfólio* ou pasta avaliativa, a observação, a entrevista, as provas, o relatório descritivo, o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem — SIGA, as avaliações sistêmicas e/ diagnósticas em nível federal, Prova Brasil e Provinha Brasil.

No entanto na Instrução Orientativa —2013 — não apresenta orientações práticas para a construção das estratégias e instrumentos avaliativos. Para Fernandes (2011, p. 2-3),

todavia, a construção dos mesmos é uma das condições necessárias para se apoiar e orientar as práticas escolares e, muito particularmente, as que têm que ocorrer na sala de aula.

No que se refere à aprovação e reprovação, enfatiza o documento que numa proposta de ensino organizada em ciclos de formação humana é incoerente trabalhar com os conceitos acima explicitados, necessário se faz adotar o conceito de aprendizagem para todos, como finalidade e obrigação da escola e direito do educando. Assim compreendendo, os alunos devem ser “considerados em suas características diferenciadas, atendidos nas possibilidades de exercício dessas diferenças e tenham experiências que lhes proporcionem aprendizagens durante os nove anos do Ensino Fundamental” (KRUG, 2001, p.53 apud MATO GROSSO, 2010, p. 62).

Nesta perspectiva, a retenção inexistente de uma fase para outra, de um ano para outro ou de um ciclo para outro. O educando é considerado em sua individualidade, é respeitado seu tempo de aprendizagem e são reconhecidas suas singularidades próprias. Porém, quando da implantação do Ensino Organizado em Ciclos de Formação Humana, normatizada por meio das Resoluções 150 e 262/2002, contemplava-se a retenção no final de cada ciclo.

Quanto aos alunos que não tiveram o desenvolvimento necessário em relação aos referenciais curriculares para prosseguir os estudos, sugeria-se: “Na passagem de um ciclo para o outro, o aluno poderá ficar retido no final do ciclo por um período que não pode ultrapassar a 1 (um) ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte em qualquer época do ano assim que tiver superado as dificuldades” (MATO GROSSO, 2001, p.57).

A progressão nos ciclos de formação proposta nos referenciais curriculares ocorre de três formas:

- Progressão Simples — PS, quando o aluno desenvolve suas experiências de aprendizagem sem dificuldades em todas as áreas do conhecimento, sem nenhuma indicação de acompanhamento;
- Progressão com Plano de Apoio Pedagógico — PPAP, quando o discente progride para o ano seguinte, porém com dificuldade em alguma área, acompanhado do Plano de Apoio, que explicita o desenvolvimento do educando e as intervenções necessárias, implementadas pelo articulador e pelo professor regente, que deve orientar os educadores do ano seguinte para a retomada das dificuldades desse aluno. O Plano também sugere intervenções pedagógicas para que o aluno possa superar as possíveis lacunas deixadas no ano anterior. Assim, o Plano de Apoio é anexado ao dossiê do estudante que tem dificuldades de aprendizagem em alguma área do conhecimento. Ou seja: busca-se a efetivação da

aprendizagem, vista como o fim do trabalho da escola. No sistema de avaliação tradicional o aluno seria retido pela reprovação, enquanto no ensino organizado em ciclos não há retenção;

- Progressão com Apoio de Serviços Especializados – PASE, quando o aluno precisa da avaliação mais profunda, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação das dificuldades. Esta forma de progressão é destinada aos alunos portadores de necessidades especiais, com ajuda de um profissional específico – psicólogo, fonoaudiólogo e professor de atendimento especializado – na sala de recursos.

Há, contudo, alguns aspectos que precisam ser considerados para se orientar esta progressão: possibilitar ao aluno acesso às situações escolares regulares, com menor número de atendimento especializado, valorização de sua permanência com os colegas, possibilidade de atingir os objetivos e corresponde aos critérios de avaliação (MATO GROSSO, 2001).

Importa ressaltar que a proposta de avaliação na escola organizada em ciclos de formação não utiliza as tradicionais notas e conceitos. Cada aluno tem um relatório individual, no qual são feitos os registros da sua produção mais significativa e o parecer de sua autoavaliação, além da avaliação coletiva dos professores. Enfim, toda a sua trajetória no coletivo dos ciclos fica registrada.

A despeito destas disposições, entretanto, as observações realizadas na sala de aula não evidenciaram autoavaliação por parte dos alunos, pelo menos no sentido de um registro formal. Em algumas aulas, porém, conforme descrito na análise da observação, ocorreram incentivos da educadora a uma autoavaliação pelos alunos —, por exemplo, na aula do dia 12-12-2011 —, constituídos pelo *feedback* dado pela professora, denominado por Gipps (1999) como um vínculo entre ensino, aprendizagem e avaliação; este deve ajudar o professor a compreender e direcionar o processo de ensino, bem como auxiliar o aluno a fazer uma autoavaliação que lhe possibilite regular sua própria aprendizagem e desenvolver competências.

As referidas OCs sugerem que se faça uma avaliação que permita aos educandos o avanço contínuo dos estudos, assegurando-lhes a terminalidade, conforme sua idade e turma, cabendo à escola garantir-lhes o acesso a todos os serviços e atividades necessários à consecução de sua aprendizagem (MATO GROSSO, 2010).

Quanto à visão das OCs pelos sujeitos desta pesquisa, formulou – se a questão: **Como se caracteriza a proposta curricular do Estado de Mato Grosso/Brasil no que se refere à avaliação para a aprendizagem?** Utilizaram - se como instrumentos de coleta de dados os

questionários e as entrevistas, que foram aplicadas à professora e aos gestores pedagógicos – direção, coordenador pedagógico, articulador e presidente do CDE. Para além destes, considerando a necessidade de triangulação dos dados, foi analisada também a proposta em sua versão preliminar, enviada às escolas entre 2008 e 2009, bem como na versão final, editada em 2010, procedimento que corresponde a uma análise bibliográfico - documental. A pergunta, tanto no questionário como na entrevista, faz menção à contribuição das OCs na organização do processo avaliativo ligado às mudanças que se têm operado nas concepções da avaliação do ensino e da aprendizagem.

A análise dos dados revela que as Orientações Curriculares foram pouco discutidas no âmbito da instituição de ensino lócus da pesquisa. Entre 2008 e 2009, a Secretaria de Estado de Educação — SEDUC encaminhou aos Cefapros e unidades escolares a versão preliminar das orientações para que os profissionais das escolas pudessem analisar, refletir e contribuir com a construção das mesmas. Foi possível verificar o fato através do acompanhamento realizado enquanto professora formadora do Cefapro, quando as versões mencionadas foram enviadas às escolas para análise e discussões.

A possibilidade de uma construção conjunta compactua com a afirmação de Wenger (2002, 2005) de que as melhorias na área da educação precisam de coordenação compartilhada de informações e conhecimentos, interlocuções e diálogo entre os vários níveis de hierarquia do governo. Com a análise pode-se inferir que, na versão final, poucas alterações ocorreram, em relação à versão preliminar. Nossa hipótese é a de que, conforme afirmação acima foi parcamente discutida nas unidades de ensino. A declaração pode ser referendada na fala da professora. Segundo a educadora seu contato com as referidas OCs foi insuficiente, não contribuindo para a melhoria do processo de avaliação para a aprendizagem. Assim ela descreve:

O nosso contato com ela foi pouco, foi muito pouco, mas assim, o que houve foi não da avaliação, não serviu muito. Ela serviu mais para a questão do conteúdo, dos grandes blocos de conteúdos, a avaliação, não. (professora – entrevista)

É possível inferir que as discussões acerca da avaliação nas OCs, por serem poucas, não contribuíram para a melhoria de sua prática, pois se requer que a professora conceba ser a avaliação componente intrínseca do currículo, entendendo que falar sobre currículo supõe falar sobre avaliação (VASCONCELOS, 2009; FREITAS e FERNANDES, 2007).

A afirmação da docente que as orientações curriculares serviram para a questão dos grandes blocos de conteúdos nos remete, por sua vez, às críticas desencadeadas nas décadas

de 70 e 80 do século passado, quando a escola foi vista como reprodutora das desigualdades sociais através dos conteúdos que transmitia. No entanto, a definição do que deve ser ensinado nas escolas continua sendo nuclear (MOREIRA, 2007, 2008; SILVA, 1999; VASCONCELLOS, 2009). Percebe-se, ainda, que ela dá importância à definição de um rol de conteúdos, considerados fundamentais para a formação naquele ciclo de vida, o que significa concretamente para um professor que, ao desencadear o processo educativo, é importante que saiba “o que” vai ensinar. Definir esses conteúdos é tarefa central da atividade docente e deve ter a participação ativa, crítica e coletiva dos educadores (VASCONCELLOS, 2009), o que de certa forma foi proposto pela Secretaria de Estado de Educação quando solicitou a análise crítica das OCs desde a versão preliminar até a definitiva. Ressalta-se que o estabelecimento dos conteúdos na escola seria incluso no Projeto Político - Pedagógico a partir dos grandes blocos definidos nas OCs. Isto, definindo - se a proposta curricular, tendo - se a avaliação como componente intrínseca da mesma, como sugerem Vasconcellos (2009) e Freitas e Fernandes (2007).

Valorizando os “grandes blocos de conteúdos”, a fala da professora está em consonância com diversos teóricos que apontam a importância da seleção, para a inclusão no currículo, de conhecimentos relevantes e significativos que possibilitem ao aluno ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo tais conhecimentos, ampliando-os e transformando-os como sujeito ativo na mudança de seu contexto (MOREIRA e CANDAU, 2007; GARCIA e MOREIRA, 2008).

No entanto, visualiza-se no questionário que a mesma não se refere à avaliação para a aprendizagem nas orientações curriculares, mas à aprendizagem em si, como esta ocorre, o que, segundo a professora, é uma contribuição das OCs. Leia - se transcrição abaixo.

Sim, pois quando entendo como ocorre a aprendizagem, posso melhorar a ação de educadora. (professora – questionário)

Percebe-se que o exposto pela docente em foco vem ao encontro da afirmação de Bruner (2001) citado por Arroyo (2007) de que se faz necessário, por parte dos educadores, o conhecimento acerca das ciências que estudam a mente humana. Cabe-nos, portanto, repensar o currículo à luz dos avanços da ciência sobre a complexidade do aprender humano (LIMA, 2007a).

Neste ponto, considera-se lícito afirmar que o modelo curricular, qualquer que seja o assumido pela instituição, terá enorme repercussão no cotidiano do educador. A influência da

estrutura curricular se manifestará nos mínimos detalhes-se será ou não oferecida uma determinada disciplina, o número de aulas, o tempo de aula, o horário, a duração dos cursos, além da vivência dos alunos com outros professores, utilização dos espaços escolares, material didático, entre outros (VASCONCELOS, 2009).

Ainda acerca da resposta dada pela professora através do questionário, é válido afirmar que corrobora a concepção de Biggs (1997) e Shulman (1987) citado por James (2006) de que é preciso ver como de fundamental importância aperfeiçoar a competência dos educadores, seu conhecimento do conteúdo pedagógico, seu entendimento de como as pessoas aprendem-o que é objeto da teoria das aprendizagens. Bolívar (1995) citado por Guerra (2003), ao referir-se ao domínio dos conhecimentos pelo docente, interroga: Como é possível avaliar atitudes, quando não se sabe em que consistem e como se desenvolvem? Assim, considera imperioso que os professores tenham uma formação específica como docente. Porém, ao se analisarem as OCs, não se encontram discussões acerca das teorias da aprendizagem. Essas orientações, assim, não contemplam questões relacionadas ao ensino - aprendizagem. A questão principal que se pode colocar, contudo, é que as OCs teriam que ser uma espécie de compêndio sobre tudo que é necessário compreender sobre ensino, aprendizagem e avaliação, dada a deficiência na formação docente acima apontada. É preciso pensarmos, contudo, que, muito provavelmente, não é suficiente disponibilizar boas OCs para que as práticas se transformem e melhorem. O processo é bem mais complexo e exige intervenções em vários níveis, como a melhoria da formação de professores por nós defendida.

Frente à questão da pesquisa, a articuladora pedagógica revela entender que as OCs servem de subsídio, porém precisam ser melhor discutidas, estudadas no âmbito escolar, em específico na formação continuada – Sala do Educador, que ocorre na escola. Afirma, ainda, que são as mesmas usadas apenas no início do ano:

Eu vejo assim, uma grande falha da escola, dos profissionais é a falta de estudo, falta de se aprofundar, então ela serve como subsídio, mas ainda é muito pouco pra como deveria, poderia usar, usa-se muito no início pra fazer o planejamento anual, depois deixa de lado, né, com algumas exceções. Tem professor que gosta mais, mas a maioria é usado só no início do ano. A gente precisaria estudar mais, né ela deveria estar constantemente na Sala do Educador. (articuladora – entrevista)

A visão exposta pela articuladora pedagógica em sua entrevista, ao mencionar a “falta de estudo/ de se aprofundar” por parte dos educadores, está de acordo com o entendimento de Arroyo (2007) sobre a necessidade de discutir alguns temas associados à construção e

desenvolvimento do currículo — conhecimento, avaliação, papel do professor e diversidade cultural, definindo-se um rol de conteúdos considerados fundamentais para a formação dos alunos.

Já para a coordenadora pedagógica, as OCs trazem de maneira clara “como deve ser”, a questão é que o professor não as tem usado em sua prática pedagógica. Não utiliza o que propõe a prática do ciclo no que se refere à avaliação. Continua com as práticas tradicionais, o uso da nota. O que se pode inferir a partir das declarações da coordenadora pedagógica é que as novas concepções de ensino organizado em ciclo de formação, em específico da avaliação no ciclo, não estão incorporadas à prática pedagógica. Acrescenta que elas poderiam servir de subsídio de melhoria da prática se fossem seguidas. Isto pode ser evidenciado na transcrição abaixo:

Assim, é muito difícil falar. Traz de forma clara como deve ser. O problema é que infelizmente não entrou na concepção, na prática do professor. Fico triste que profissionais só usem a nota. Ele não absorveu o que as Orientações Curriculares trouxeram. Práticas do ciclo. Só a nota. (coordenadora pedagógica – entrevista) Para aqueles que seguem sua orientação sim. (coordenadora pedagógica – questionário)

Com isto, a coordenadora pedagógica parece estar afirmando que continua a se verificar a prática tradicional de avaliação pelos professores, mesmo que as Orientações proponham uma avaliação na perspectiva do ensino organizado em ciclos de formação, isto é, uma avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo, segundo aponta Freitas e Fernandes (2007).

Na concepção da diretora, as OCs contribuem para o fazer pedagógico, exigindo uma “avaliação permanente, formativa, inerente e indissociável do trabalho pedagógico”:

Sim. Exige uma avaliação permanente, formativa, inerente e indissociável do trabalho pedagógico. Mesmo tendo muita coisa ainda desconhecida. Elas contribuem muito com o fazer pedagógico; estimulando a reflexão e ação da comunidade (questionário – diretora) Sim. Contribuíram até porque os professores a partir do momento que eles leem aqueles conteúdos que está ali na grade curricular, nas OCs, eles têm uma, uma orientação, eles têm as orientações e eles podem direcionar, a coordenadora pedagógica, não só o professor, toda a equipe gestora, os profissionais deveriam ler, se não leram deveriam estar lendo. (entrevista - diretora)

A diretora da unidade de ensino, deste modo, revela entender que as OCs, ao citarem os conteúdos, servem de orientação: uma visão que contribui para que o currículo venha a ser compreendido como relação de conteúdos a serem ensinados e aprendidos e dos planos

pedagógicos elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais (GARCIA e MOREIRA, 2008).

O discurso dessa profissional dá ênfase à importância dos conteúdos abordados nas OCs. É importante ressaltar, a propósito, a necessidade de se fazer uma análise acerca dos conteúdos mencionados, considerando a diversidade cultural do Estado. Ou, segundo palavras de Roldão (1999, p.47), entendendo o currículo como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”.

Pela análise das OCs, enfim, conclui-se que as mesmas não apresentam de forma clara as funções da avaliação, pautadas, nos teóricos que as discutem; não trabalham as diferentes teorias da aprendizagem, necessárias para se entender este processo. Também não conduzem à reflexão acerca dos diferentes estratégias de avaliação que deve pautar a prática pedagógica do professor. Não propõem, tão pouco, uma política educacional de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dos programas e projetos, nem sequer das próprias políticas.

4.2 As funções da avaliação nas concepções dos principais interveniente

No intuito de dar resposta a uma das questões deste estudo, relativa às concepções dos professores e gestores acerca das funções da avaliação — diagnóstica, formativa e somativa, foi solicitado que definissem as funções da avaliação, utilizando como instrumento a entrevista e explicassem o que entendem por avaliação diagnóstica, formativa e somativa, empregando como recurso de coleta de dados o questionário, o que a seguir é descrito e interpretado.

4.2.1 A função diagnóstica da avaliação

Inicialmente, verificou-se que, na concepção da professora, a avaliação em sua função diagnóstica possibilita um diagnóstico acerca do “grau” de aprendizagem de uma atividade dada, seja no início da atividade, seja no meio ou no fim do ano, servindo como ponto de partida para outro ensino. Vejamos:

A diagnóstica, do meu ponto de vista, é aquela uma que você faz em todo início de atividade, bimestre ou semestre, mas no início de atividade, faz um diagnóstico para poder partir pra outro, pro ensino. Daí a partir do momento que você faz essa avaliação diagnóstica, você vai para a formativa. (Professora — entrevista) É aquela que serve para ponto de partida, anual, bimestral etc., ou para verificar o grau de aprendizado de uma atividade, dada, não importa se é meio, fim, ou começo do ano.” (Professora – questionário)

O exposto pela docente a respeito da função diagnóstica da avaliação é possível compreender que toda avaliação é diagnóstica, o que referenda Luckesi (2011).

A observação em sala de aula, por sua vez, permite afirmar que a professora ao avaliar segue o proposto por Cardinet quando formula a interrogação “Quando avaliar”?, à qual De Ketele (1986, p. 211) responde: “antes de um ciclo de aprendizagem – avalia-se para tomar uma decisão de orientação; depois de uma sequência mais ou menos longa – avalia-se para fazer um balanço; durante a aprendizagem- avalia-se para regular ou ajustar a sua ação.” Ressalta-se ainda que, no decorrer da observação, ficou evidente que a avaliação não ocorre em momentos isolados do processo ensino-aprendizagem, mas no acompanhamento contínuo de cada tarefa dada pelo professor. Pode-se, também tendo como parâmetro a observação, verificar que a professora concebe a avaliação com função diagnóstica como aquela realizada durante o desenvolvimento de uma etapa de ensino, não considerando com exclusividade aquela que ocorre no início de uma etapa do processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, deste modo, “importante para tomar uma decisão de orientação adequada, diagnosticar os eventuais obstáculo ou erros contra-indicados” (DE KETELE, 1996, p.217).

Com vista a uma tomada de decisão, ao acompanhamento individualizado através do apoio pedagógico, ao planejamento das ações para o ano letivo, viu - se na observação, que é realizada pela docente, na primeira semana, uma avaliação diagnóstica para se aferir o nível de leitura e escrita em que se encontram os alunos, baseada no método desenvolvido pela neurolinguista argentina Emília Ferreiro.

A professora acompanha sistematicamente os alunos na carteira, ajudando-os na construção do conhecimento, conforme evidenciado na observação, vindo assim ao encontro da afirmação de Cubero e Luque (2004) de que, quando o aluno realiza as atividades conjuntamente com os adultos, adquire formas mais maduras de participação na sociedade, proporcionadas pela assistência direta que recebe dos mesmos ou das outras crianças. Esse acompanhamento permite à professora avaliar cada atividade efetuada ou não pelo discentes.

No entanto, a análise do caderno de campo revela que os registros acerca do que os alunos sabem foram feitos entre fevereiro e abril, ou seja, no início do processo ensino-aprendizagem e referindo-se apenas ao nível de escrita, fundamentando-se no método de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, as quais desenvolveram projetos no México e Argentina conceituando níveis de escrita dos alunos entre o “pictório, pré-silábico, silábico alfabético, pré-silábico para silábico”. No decorrer do processo de ensino e aprendizagem não se

evidenciou registro sobre o desenvolvimento do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento.

Também encontraram registros no final do ano letivo – outubro sobre o processo de escrita de algumas crianças, subentendendo um “balanço” do conhecimento e de suas reais necessidades, assim como sobre o comportamento dos um alunos, tal qual se vê a seguir.

[...] necessita de acompanhamento de psicólogo, necessita trabalhar os espaços em branco (*no processo de escrita- grifo meu*), precisa melhorar a caligrafia, desenvolver a oralidade, desenvolver a expressão corporal, não obedece ordens. (extratos retirados do caderno de campo)

Por conseguinte, pode-se afirmar que os registros em pauta não contribuem para que os professores que no próximo ano letivo vierem a assumir a sala identifiquem o que os alunos dominam para implementarem ações de melhoria ou elaborarem seu próprio planejamento, a menos que seja realizado um conselho de classe ou haja diálogo entre a professora sujeito deste estudo e o que trabalhar com a turma no ano seguinte. Não vejo a possibilidade que eles sirvam de instrumento para a coleta de dados acerca da aprendizagem dos alunos e para uma possível produção dos relatórios semestrais, bem como para inserção no Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem – SIGA da Secretaria de Estado de Educação consistindo em um balanço das aprendizagens.

Assim, é possível afirmar que os registros atendem apenas como recurso a função da avaliação diagnóstica inicial e a função somativa. Não há registro contínuo do processo de desenvolvimento da aprendizagem o que pode dificultar para que ações sejam implementadas pela gestão, bem como pelo professor que vier assumir a sala no ano subsequente.

A concepção apresentada pela professora no questionário corrobora o exposto na entrevista, ou seja, a função diagnóstica da avaliação não é apenas a que ocorre no início do processo de ensino aprendizagem, como diagnóstico do que o aluno sabe, mas “para verificar o grau de aprendizado de uma atividade dada”, nas palavras dessa educadora. Muitas vezes se faz necessário avaliar durante o desenvolvimento dessa etapa, torna-se “importante para tomar uma decisão de orientação adequada, diagnosticar os eventuais obstáculos” (DE KETELLE, 1986, p. 217).

Através do discurso da professora na entrevista, no questionário e da análise do caderno de caderno de campo quanto às funções da avaliação, percebe-se, por parte da mesma, o domínio teórico acerca de suas funções, de sua importância e do emprego da mesma no cotidiano, embora não ocorra o registro contínuo do processo de aprendizagem. Já a

observação, contudo, revela acompanhamento contínuo do processo de aquisição do conhecimento. É esta uma demonstração de que se faz necessário o uso de várias fontes de evidência, contribuindo estabelecer a validade do constructo e a confiabilidade de um estudo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986; STAKE, 2000, 2009; YIN, 2005).

Também para a articuladora, a função diagnóstica da avaliação permite detectar o que o aluno sabe, seu nível de aprendizagem, no início e/ ou durante o processo, em consonância com o evidenciado pela professora. Assim descreve:

A **diagnóstica**, quando você aplica para você diagnosticar o que os alunos sabem. (Articuladora — entrevista). [...] serve para diagnosticar qual o nível de aprendizagem dos alunos, seja inicial ou durante o processo. (Articuladora — questionário)

No entanto, segundo a coordenadora pedagógica, a avaliação diagnóstica serve para identificar onde a criança está em relação ao conhecimento, onde “parou”. Em suas palavras,

A **diagnóstica** identifica onde a criança parou, nível de conhecimento em que está. (Coordenadora pedagógica — entrevista) Constatar o que se sabe. (Coordenadora pedagógica- questionário)

Assim, concebe esta profissional a avaliação em sua função diagnóstica como meio “para conhecimento do estudante para detectar o ponto do qual parte e estabelecer necessidades prévias de aprendizagem”, conforme propõe Sacristán (1998, p. 327-328). Visa - se identificar e avaliar o conhecimento que o aluno traz, antes de iniciar o curso ou uma nova prática, buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem (SANT’ANNA, 2010).

Ao conceber a função diagnóstica como a que possibilita “constatar o que o aluno sabe”, Weizz e Sanches (2003) argumentam que, se considerarmos que a construção do conhecimento pelo aluno se apoia no conhecimento prévio, conhecer essas ideias e representações anteriores contribui no momento de criar uma situação na qual ele terá de usar o que sabe para aprender o que ainda não sabe.

A presidente do CDCE compactua com o exposto pela coordenadora pedagógica e pela articuladora pedagógica sobre a função diagnóstica servir para

[...] verificar o processo o nível em que ele está. São o que fazemos no início do ano. [...] (presidente do — CDCE - entrevista). Quais as dificuldades. Levantamento. (Professora CDCE — questionário).

Pode-se observar, porém, que para a presidente do CDCE a avaliação diagnóstica limita-se apenas à que se dá no início do ano letivo.

Na concepção da diretora da escola, avaliação com função diagnóstica

é aquela realizada no início de um curso, com a intenção de constatar se os alunos aprenderam. É utilizada para caracterizar eventuais problemas para saná-los. (Diretora — entrevista) É por ex. no início do ano pra você ter uma avaliação diagnóstica da turma [...]. É a partir daí que você vai elaborar seu plano anual, plano para poder ser trabalhado durante aquele ano. (Diretora — Questionário)

Assim, a função diagnóstica da avaliação é vista como aquela que só é utilizada no início de “um curso”, do que se subentende que tal avaliação é aplicada apenas no começo do ano letivo. Neste sentido, “é possível usar a função diagnóstica para se conscientizar sobre o que os alunos sabem proporcionando informações para detectar erros, incompreensões e poder corrigi-los e superá-los” (SACRISTÁN, 1998, p. 327-328). Ela permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem, conforme aponta Sant’ Anna (1997).

Ao dar ênfase à função diagnóstica como a que é realizada no início do ano, a diretora da unidade escolar evidencia compreender que ela contribui para identificar os “ancoradouros” para novas aprendizagens (HADJI, 1994; LEITE e FERNANDES, 2002); pretende identificar e avaliar o conhecimento que o aluno traz. Compreendemos que esta função pode ser extremamente importante por fornecer ao professor elementos que lhe possibilitarão adequar o tipo de trabalho a desenvolver tendo em vista as características e conhecimentos prévios dos estudantes com quem irá trabalhar, permitindo assim identificar as competências dos mesmos ao iniciar uma fase de trabalho, de modo a atender ao ritmo de cada um, bem como ao tratamento de dificuldades particulares (HADJI, 1994; SACRISTÁN, 1998). Pode-se observar que, nesta perspectiva, a avaliação ocorre “antes de um ciclo de aprendizagem, avalia-se para tomar uma decisão de orientação” (DE KETELE, 1986, p. 211), referindo-se, de acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989, p. 342) “sempre a aprendizagens novas que vão ter lugar.”.

Foi possível detectar, no questionário e na entrevista com a articuladora, coordenadora pedagógica, diretora, presidente do CDCE e professora, que, para as mesmas, a avaliação em sua função diagnóstica de forma genérica se justifica sempre que se pretende identificar um ponto de partida em relação ao nível de aprendizagem do educando, aquilo que ele sabe. Ou seja, esta avaliação proporciona informações a respeito das capacidades do aluno antes de se iniciar um processo de ensino aprendizagem (MIRAS e SOLÉ, 1996; BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1971).

Os dados obtidos por meio das falas da professora e da articuladora, na entrevista e no questionário, apontam para o entendimento de que a avaliação diagnóstica não ocorre em períodos pré-determinados, podendo ser realizada no início do ano letivo, de uma unidade de ensino e sempre que se pretenda introduzir uma nova unidade de ensino e se considere necessário proceder a uma avaliação desse tipo para fazer um balanço. Em suma, tal avaliação deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, fornecendo informação no sentido de orientação do processo formativo. No entanto, para a diretora e para a presidente do CDCE e para coordenadora pedagógica, ela é vista somente como aquela que é realizada no início do ano ou curso.

Ressalta-se que os dados acerca das funções da avaliação, em específico a diagnóstica, não a mencionam como recurso diagnóstico para “conhecimento das condições pessoais, familiares ou sociais do aluno, para obter uma perspectiva global das pessoas em seu próprio contexto”, defendido por Sacristán (1998, p.327-328), nem para diagnosticar o que os estudantes sabem nas diferentes áreas do conhecimento visando distribuí-los em grupo a fim de que, no coletivo, através da interação com seus pares, construam o conhecimento. Nem ainda, na perspectiva histórico-cultural, que enfatiza o uso e produção de instrumentos e a ideia de que o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva (LIBÂNEO, 2004).

Convém lembrar que para a teoria sociocultural, a construção do conhecimento é um processo de construção conjunta, realizado com a ajuda de outras pessoas, que no contexto escolar são os professores e os colegas de sala de aula. A construção do conhecimento na sala de aula é um processo social e compartilhado, acentuam Cubero e Luque (2004). A referida teoria entende a aprendizagem como um processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática que subentende a sala de aula (LAVE, 1996). Nesta visão, o conhecimento deixa de ser entendido como objeto a adquirir e passa a ser encarado como processo de construção participatório – ele é construído na participação e consiste em transformação. É importante salientar que, durante a observação, verificou-se que para avaliação diagnóstica do processo de leitura e desenvolvimento deste eixo, bem como da oralidade, a docente solicitava que os alunos fossem à frente ler o livro que trouxeram de casa, e estes recebiam ajuda dela própria e dos demais colegas. Portanto, para além de um diagnóstico relativo à leitura, evidencia-se um compromisso mútuo, na consecução conjunta de um empreendimento, que é, no caso, desenvolver a aprendizagem da leitura e oralidade. Esse compromisso mútuo caracteriza-se

como integrando uma comunidade de prática, que requer mais do que simplesmente ocupar o espaço de uma sala. Alunos e professores formam uma comunidade porque mantêm entre si relações de participação mútua, pelas quais se organizam em torno daquilo que vieram fazer ali (WENGER, 2001), a saber, desenvolver a leitura, escrita e oralidade, principais eixos do processo de alfabetização.

Por outro lado, observou-se que a professora organiza esporadicamente os educandos em grupos para a execução das tarefas propostas, de acordo com o grau de aprendizagem, para que os que apresentam dificuldades possam interagir com os que já dominam os conteúdos propostos. Ou pouco se faz para que, segundo Rogoff (1990), os alunos se apropriem dos recursos da cultura pela participação com outros mais experientes em atividades conjuntas, também definidas pela cultura (CUBERO e LUQUE, 2004). Ressalva-se que a própria sala de aula dificulta a organização em grupos, dado o seu espaço físico.

É relevante, ainda, alertar para os riscos que a avaliação diagnóstica possa vir a desencadear quando se preenche uma ficha ou relatório sobre o estudante, pois este documento acompanhará seu percurso escolar, exercendo influência em sua autoimagem e na imagem que outros virão a ter dele, inclusive o professor que assumir a turma no ano subsequente. Esses dados adverte Cortesão (2002), podem servir de estímulo ao discente, ou, ao contrário, ter, às vezes, efeitos realmente desastrosos.

A análise das concepções dos diversos intervenientes através da entrevista, questionário e da observação da sala de aula permite inferir que, acerca da função diagnóstica apresentam domínio teórico, concebendo-a como aquela realizada no “início do ano, bimestre ou semestre e no início e termino de uma unidade curricular com objetivo de diagnosticar o que o aluno sabe, servindo como ponto de partida, seja inicial e/ou durante o processo de ensino”. Apenas um sujeito — a concebe como sendo a realizada apenas no início do ano letivo.

4.2.2 A função formativa da avaliação

Quanto às concepções sobre a função formativa da avaliação, constatou-se que, na visão da professora, ela permite intervenções constantes, indagar, ir rumo aos resultados, alterar os processos, mudar os rumos, refletir. Caracteriza a mesma como um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a fim de garanti-lo, aprimorá-lo, redirecioná-lo (LUÍS, 2006; ESTEBAN, 2006); em suas palavras,

A formativa, eu acho, eu penso comigo que é aquela uma que você pode intervir ainda, vamos pra esse ponto, vamos pro resultado, indagar (Professora — entrevista)
É aquela usada para que processos sejam alterados, rumos mudados, que leva a reflexão. (Professora — questionário)

Ao se considerar que a avaliação formativa possibilita alteração de processos, mudanças de rumos e reflexão, pode-se assegurar que a mesma consiste em uma componente importante na prática educativa dos docentes e que a melhoria dessa prática, assim obtida, poderá aprimorar os resultados dos alunos (BLACK e WILLIAM, 2006a). Essa função, para a professora, justifica-se e tem razão de ser na medida em que se tomam decisões com o objetivo de melhorar aquilo que foi objeto de avaliação.

Concebendo-se tal função da avaliação como aquela que conduz a constantes intervenções e indagações, é possível entendê-la como um processo de constantes regulações ou afirmar com Perrenoud (1998, p. 85) que “as avaliações são formativas quando contribuem para a regulação do processo de aprendizagem”; permitem ajudar a compreender o ritmo e descobrir a origem das dificuldades dos alunos.

Da mesma perspectiva de avaliar para construir conhecimento participa a articuladora pedagógica. Afirmam Luís (2006) e Esteban (2006) que se trata de contribuir para que o ensino e a aprendizagem se efetivem. Acrescenta ainda a profissional que a avaliação formativa permite diagnosticar as dificuldades, evidenciar o que o aluno sabe. Considera - a como aquela que ocorre durante todo o processo de aprendizagem, a função da avaliação que acompanha permanentemente o referido processo.

A partir do exposto pela articuladora, pode-se dizer que a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, para identificar dificuldades e apresentar soluções. Está a serviço da aprendizagem, visto que “a avaliação educativa é aprendizagem, e somente com esta é que se pode assegurar a avaliação formativa”, pondera Méndez (2002, p. 72). Na visão da articuladora,

A **formativa** é para formar, construir o conhecimento. (Articuladora — entrevista) É um processo construtivo, que tem a função de diagnosticar os focos de dificuldades dos alunos, criando-se estratégias para a superação, verificando o que ele aprendeu e aquilo que ainda deve aprender; ocorre durante todo processo de ensino aprendizagem. (Articuladora — questionário)

Vê-se que essa profissional, ao referir-se à função formativa, deixa claro que a mesma tem a função também de diagnóstico. Compactua com a afirmação de Luckesi (2011) de que toda avaliação é diagnóstica. Tal concepção vem ao encontro do que adverte Afonso (2000): a avaliação formativa somente ocorre quando o professor identifica os problemas sentidos pelos

alunos e, em vez de ficar na constatação da existência de dificuldades, busca entendê-las e enfrentá-las, recorrendo a diferentes estratégias de análise e registro do que está se passando na sala da aula.

As declarações da articuladora permitem considerar que a preocupação central da avaliação formativa é a de recolher dados para a orientação das aprendizagens não atingidas e de aspectos a melhorar. Relembramos que, neste mesmo sentido, Cortesão e Torres (1993) descrevem esta função da avaliação como sendo uma “bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem (CORTESÃO, 2002, p.39).

Já na concepção da coordenadora pedagógica, esta função permite ao estudante a autoanálise do que se aprendeu; segundo expressa Nunziati (1990), sua utilização deve servir para que os alunos aprendam a regular os próprios processos de aprendizagem (COLL, MARTÍN e ONRUBIA, 2004). Adverte-se, no entanto, que a regulação dos processos de aprendizagem dos educandos somente poderá caracterizar-se como formativas quando incidirem sobre os processos de aprendizagem, os funcionamentos intelectuais dos alunos e as condições de aprendizagem: motivação, participação, aplicação no trabalho, ambiente, estruturação da tarefa e da situação didática (HADJI, 2001). A coordenadora pensa como a professora e a articuladora ao compreender que esta função permite observar a evolução do ensino. O descrito pode ser confirmado na transcrição da entrevista e do questionário:

Formativa, no sentido de você acrescentar a partir do diagnóstico. Formativa é a reflexão do que ela apresentou, construir a partir de um texto, ela faz autoanálise do que conseguiu. (Coordenadora — Pedagógica entrevista). Controlar, observar quando se evolui. (Coordenadora Pedagógica — questionário)

Para a diretora da escola, a função formativa da avaliação é aquela

realizada durante todo o decorrer do período letivo. Sendo o melhor caminho para garantir a evolução de todos os alunos. (Direção — questionário) A formativa durante o ano, isso tanto professor e aluno. (Direção — entrevista)

Esta perspectiva contempla uma avaliação cuja função é avaliar ao longo do processo ensino-aprendizagem, o que consiste numa prática educativa comprometida com a aprendizagem significativa de todos os alunos. Trata-se da função da avaliação que acompanha continuamente o processo de ensino-aprendizagem e é fundamental para a qualidade desse processo (CARDINET, 1993; LEMOS, NEVES, CONCEIÇÃO e ALAIZ, 1993). É, ainda, um processo constante, visando a promover o discente e oferecer ao professor

um *feedback* contínuo. Acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno deve ser formalmente encorajado, pois é um direito e um dever do ensino, aponta De Ketele (1993b).

Por fim, segundo a presidente do CDCE, a função formativa da avaliação ocorre no dia a dia, no contexto da sala de aula e engloba todas as tarefas, é contínua; está essa concepção em consonância com o evidenciado na entrevista e no questionário realizados com a diretora da escola. Assim descreve:

No dia a dia. (Presidente do CDCE — entrevista) No dia-a-dia eu avalio as atividades, tudo que eu trabalho em sala de aula eu estou avaliando. (Presidente do CDCE —questionário)

Diante do acima exposto por todos os sujeitos, é lícito considerar que os mesmos concebem a avaliação em sua função formativa como aquela que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver. Ela é contínua, ou seja, ocorre durante todo o processo, permitindo assim a intervenção do professor ao criar novas estratégias de ensino diante das dificuldades dos alunos e a autoavaliação pelo discente do que ele conseguiu. A preocupação central da avaliação, ainda na perspectiva destes sujeitos, reside na coleta de dados para a reorientação das aprendizagens não consolidadas e de aspectos a melhorar, bem como do trabalho docente, por apontar falhas do mesmo.

4.2.3 A função somativa da avaliação

Ao referir-se à função somativa da avaliação, a professora afirma na entrevista que essa função “não tem muita serventia”. No questionário, porém, declara que vê essa função como o “juízo final”, “classificação do produto”. Leia - se a transcrição abaixo.

A somativa costumo dizer, seria o último caso, aquela uma que parece que não tem muita serventia. Parece que se sempre quando eu penso na somativa, seria como algo acabado. Pode ter serventia, pode, mas não no processo de alfabetização, pra mim. Parece que o aluno não tem muito um fim. Está sempre renovando o aprendizado, sempre demonstrando um novo jeito de aprender. (Professora — entrevista). Costumo pensar como o juízo final, servindo para dar classificação do produto. (Professora — questionário)

A mesma perspectiva evidenciam os discursos da articuladora pedagógica e da coordenadora pedagógica:

[...] quando você simplesmente... para dar nota, somar, dividir, só para dar nota, não avaliando, só o resultado final. Hoje em dia a gente utiliza mais, só com algumas exceções, mas se utiliza mais a diagnóstica. Principalmente nos anos iniciais. (Articuladora — entrevista). Acontece no fim de um processo de educação e aprendizagem, tem uma função classificatória. (Articuladora — questionário) Não sei

explicar. (Coordenadora pedagógica — entrevista). Classificar. (Coordenadora pedagógica — questionário).

É possível afirmar pelos depoimentos acima que estas participantes revelam o que investigações têm evidenciado: a avaliação somativa é a mais praticada e a mais conhecida; pelo fato de ser realizada no fim de um determinado processo de ensino-aprendizagem, tem levado os professores a que se sirvam dela, fundamentalmente, para verificar os resultados dos alunos e para tomar decisões de certificação, de seleção, de promoção ou reprovação, de acordo com Barreira (2001b). As duas profissionais atribuem à avaliação somativa somente a função de classificar; colocam de lado a função de avaliar correspondente a uma análise cuidadosa das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planejadas, traduzida numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles que apresentam dificuldades (RIBEIRO, 2007 apud PAIS e MONTEIRO, 2002). A avaliação é assim concebida por elas de forma a tornar possível fazer julgamento sobre os resultados.

Concebendo-se a função somativa como o fim de um processo de educação e aprendizagem, compactua-se com a afirmação de Bloom, Hasting e Madaus (1983) e Ribeiro e Ribeiro (1989), que a consideram como avaliação de balanço, a qual tem lugar no final de um ciclo, um período do ano escolar ou uma sequência pedagógica.

Neste ponto se esclarece que, na unidade de ensino onde se deu a pesquisa, é apresentada aos pais, ao final de cada bimestre uma ficha do aproveitamento dos alunos. E no final do ano letivo é inserido no SIGA o resultado das capacidades desenvolvidas e não desenvolvidas, o que subentende a prestação de contas para a Secretaria de Estado de Educação, um balanço das aprendizagens em que o desejável seria a implementação de políticas de melhoria da qualidade do ensino e formação de professores.

Pode-se observar, por meio do questionário, que a diretora da escola também confere à avaliação somativa a função de classificação. No entanto, na entrevista, expressa que o aluno não pode ser avaliado por apenas uma classificação geral.

A transcrição das declarações feitas pela diretora pode ser vista abaixo.

Com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo, ou unidade de ensino e consiste em classificar os alunos. (Diretora — questionário). Eu vou falar na sala de aula do aluno e do professor. O professor ele dá uma avaliação, mas o aluno ele não pode ser avaliado por aqueles cinco pontos; ele pode ser avaliado todos os dias, aí você pode ir somando, juntando um ponto de trabalho que o aluno fez, das tarefas que ele fez. Do que mais? Pediu para ele fazer uma entrevista ele faz; um teatro; tudo que está dentro do ensino aprendizagem, que dá para ser somativo, o professor pode utilizar pra fazer a somativa porque o aluno não pode ser avaliado só pela avaliação feita até hoje, porque hoje, no sistema do Estado, que é ciclo de formação, o aluno já é avaliado no geral, né? (Diretora— entrevista).

Assim, podemos verificar que a concepção dos mencionados gestores está em consonância com o que afirma Barreira (2001a) de que inicialmente esta função representava um “sumário” dos resultados obtidos numa ação educativa, consistindo no balanço das aprendizagens. O autor em pauta faz referência ao juízo final e global e explicita que sobre o resultado se emite um valor final depois de uma ou várias sequências de ensino - aprendizagem. Geralmente, essa avaliação era realizada através de testes e exames.

No entanto, importa esclarecer que o mesmo autor lembra que a concepção de função somativa da avaliação tem se alterado ao longo do tempo, o que impede que se considere um sentido universal para a mesma (BARREIRA, 2001a).

Segundo a presidente do CDCE, a função somativa da avaliação é aquela que utilizávamos no ensino seriado e que terminava no boletim. Porém, suas palavras permitem afirmar que ela apresenta dúvida quanto a essa função da avaliação; mas acrescenta que, se avalia todos os dias, então a avaliação em sua função formativa e somativa “andam juntas”, o que pode ser confirmado a seguir.

Somativa: é o que eu somo, os aproveitamentos. Eu tenho dúvida em relação à somativa. A somativa é aquela que tínhamos na escola seriada. Rose, também essa eu fiquei mais em dúvida, da somativa. A somativa ela fecha quando fecha o ciclo [...]. A somativa termina no boletim, na escola seriada. Então, a somativa e a formativa elas andam juntas, e eu faço a formativa todos os dias. (Presidente do CDCE — entrevista)

Diante da afirmação de que a somativa “fecha quando fecha o ciclo”, subentende - se que esta avaliação consiste no sumário de resultados obtidos numa situação educativa e ocupa momentos específicos, ao fim de uma fase ou ciclo, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino; consiste no balanço das aprendizagens após uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem (CARDINET, 1986; CORTESÃO, 2002; HADJI, 1994; SACRISTÁN, 1998).

A presidente do CDCE, ao dizer que ambas as funções, somativa e formativa, andam juntas, vem ao encontro do que observam Ferraz et al., (s/d) citados por Barreira (2001b): podem-se atribuir diversas funções à avaliação somativa, as quais variam de acordo com o momento de sua ocorrência:

a) quando acontece ao longo do processo de ensino-aprendizagem, assume uma função formativa, visto que possibilita uma adaptação às necessidades de aprendizagem dos educandos;

b) quando se dá no final de um período letivo, serve para confirmar os dados obtidos através da avaliação formativa, ocorrida ao longo do processo de ensino-aprendizagem visando à tomada de decisão sobre a reorientação do percurso escolar dos discentes. Com isto, vê-se que é possível o docente usar os dados da avaliação somativa para reorientar o processo de ensino;

c) quando se aplica essa avaliação no final do ano, ciclo ou série, sua função consiste na tomada de decisão sobre a retenção ou progressão do aluno (BARREIRA, 2001b). *Ou seja, é possível usar os dados da avaliação somativa para reorientar o processo de ensino.* [grifo da autora].

Corroborar-se esta argumentação com, Biggs (1998), Harlen e James (1997) e Gipps (1996), os quais defendem que a avaliação formativa e a somativa podem interagir, podem ambas estar integradas no processo de ensino - aprendizagem.

Contudo, análise da fala dos sujeitos, de forma geral, conduz à inferência de que não compactuam com a perspectiva dessa possível interação. Para eles a avaliação somativa “não tem serventia”; serve apenas como “juízo final” para “classificar” os alunos ou, ainda, consiste na soma dos “pontos” obtidos nas diversas tarefas realizadas pelo educando.

Para além dessas afirmações, contudo, entendemos que, parafraseando Perrenoud (1999a), o importante não é suprimir toda avaliação somativa, mas avaliar criando condições de aprendizagens mais favoráveis para todos.

Enfim, apropriando – me das ideias de Boavida e Barreira (1993) acerca das funções da avaliação, concluo esta parte da análise dos dados ressaltando que compete à avaliação informar o aluno sobre a sua evolução, as suas deficiências, o que é necessário corrigir; a verdadeira função do processo avaliativo, portanto, é ajudar cada envolvido no processo de ensino e aprendizagem a progredir efetivamente.

A seguir apresenta-se o elemento de análise concepções da professora, dos gestores, da presidente do CDCE e dos pais acerca da avaliação da aprendizagem.

4.3 Avaliação das aprendizagens: concepções da professora, dos gestores e presidente do CDCE e dos pais.

A avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo essa atividade, ser partilhada com alunos, pais e gestores. Nesta perspectiva é que nos propusemos ouvir os diferentes intervenientes desse processo incluindo os pais, bem como levando em conta o fato de a avaliação ser vista por inúmeros pesquisadores como

componente essencial do processo constituído pelo ensino-aprendizagem e, também, como elemento de suma importância para o desenvolvimento dos sistemas educativos. Com efeito, segundo observa Fernandes (2005, p.16) é a partir da avaliação que, por exemplo:

As escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo, os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas, os alunos podem estudar com maior ou menor orientação, os pais ou encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse, a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão a aprender, os governos podem ou não delinear mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas.

Dada a relevância do processo avaliativo, já suficientemente destacada, optou-se por apresentar aos envolvidos nesse processo uma questão empregando uma terminologia que nos parece inserida no cotidiano desses sujeitos: **O que você entende por avaliação das aprendizagens?** Porém, admitimos que o termo avaliação da aprendizagem tem sido utilizado entre os estudiosos com referência à avaliação somativa (HARLEN, 2006), embora, esses sujeitos demonstrem ter atribuído ao termo em foco o sentido de avaliação formativa (para as aprendizagens). Pode-se, realmente, observar a seguir que, diante dessa nova questão, os gestores, professora e presidente do CDCE discorrem, tanto na entrevista como no questionário, de forma mais ampla e aprofundada, evidenciando melhor compreensão da avaliação em sua função formativa, se comparada à terminologia empregada nas questões anteriores. Essa mesma compreensão se verifica por parte dos pais.

Neste contexto, vale ressaltar o alerta de Cortesão (2002) quando afirma que o modo como são orientados o processo educativo e a avaliação adquire significados distintos quando a escola, os professores e o sistema admitem, ou não, a possibilidade de que lhes caiba uma quota da responsabilidade nos êxitos ou nos insucessos dos alunos.

Procede-se a seguir à transcrição e análise das respostas obtidas para a questão.

Seria assim, no meu caso, da área infantil, seria verificar se o meu planeamento, o objetivo do meu planeamento está sendo concluído, no meu caso da alfabetização, que eles leiam, escrevam. Verificar isso de uma forma sutil, mas que seja ali, junto do meu planeamento, o que meu planeamento está pedindo, aqui vou verificar se ele já atingiu. (Professora – entrevista). São ações que deveriam servir para orientar minha prática e servir para os alunos reconhecerem em que precisam melhorar. (Professora – questionário)

As observações realizadas no decorrer do ano letivo evidenciam que a docente concebe a avaliação como recurso para melhorar a aprendizagem, mudar os rumos, rever os objetivos propostos, modificar a prática, implementar novas tarefas, bem como organizar

encontros individuais na Hora de Trabalho Pedagógico Livre – HTPL, destinada à orientação pedagógica dos alunos com dificuldades de aprendizagem, e na HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Estes encontros, esclarecemos, ocorrem no contraturno; durante o período da pesquisa, evidencia-se que a docente reunia-se com os alunos uma vez por semana.

Na visão aqui adotada,

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem e é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2002, p. 81)

Ao considerar que a avaliação serve para orientar a prática, a fala da professora se coaduna com a de Fernandes (2005, 2009a) sobre a importância da avaliação em sala de aula para a eficácia do ensino, tema que deve constituir uma prioridade de investigação. Assim concebida, a avaliação para a aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade do ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

A articuladora, por sua vez, concebe a avaliação para a aprendizagem como uma “bússola” que orienta as ações do professor. Através da avaliação diagnóstica, o professor estabelece as metodologias e conteúdos que vai trabalhar com os alunos; ela permite evidenciar-se o que o docente pode avançar e o que precisa rever em seu planejamento, se atingiu os objetivos propostos. Nas palavras da profissional,

A avaliação é... funciona para o professor, pra ele, primeiro a avaliação diagnóstica, pra ver o que o aluno sabe e pra que ele estabeleça a metodologia, o conteúdo que vai trabalhar com os alunos. Só através da avaliação que o professor sabe o que ele pode avançar, o que tem que rever. Eu acho a avaliação essencial (Articuladora – entrevista). [...] é uma maneira de analisar que nível está a aprendizagem do aluno e também avaliar o trabalho do professor, para analisar se alcançou os objetivos e o que precisa rever em seu planejamento. (Articuladora – questionário)

Pelo exposto da articuladora, vê-se que a avaliação em sua função diagnóstica tem como “função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (BLOOM, HASTINGS e MADDAUS, 1983, p. 97). Em sua concepção, a mesma serve também para “verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar”, de acordo Ribeiro, (1989, p.79).

Fazendo referência à avaliação em sua função diagnóstica como a que contribui para se verificar se “alcançou os objetivos”, concorda com a proposta de Tyler (1950), presente na obra *Theory of curriculum*, no sentido de que a avaliação se tornasse uma atividade mais objetiva e rigorosa. Destacamos que Tyler desenvolveu uma avaliação essencialmente centrada nos objetivos.

Já a coordenadora pedagógica entende a avaliação para a aprendizagem como uma observação ampla do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, concebendo, tal como a professora, como sendo um diagnóstico do que se sabe, do que se aprendeu. A avaliação para a aprendizagem é vista, também, como construção do conhecimento:

Observação de forma global, ampla, do desenvolvimento dos aspectos cognitivos numa perspectiva multifocal (coordenadora pedagógica - entrevista). Diagnóstico do que já se sabe reflexão do que se aprendeu, construção de conhecimento. (coordenadora pedagógica – questionário)

Quanto ao entendimento da “observação de forma global” como avaliação para a aprendizagem pela coordenadora pedagógica, podemos comparar o mesmo com a afirmação de Shepard (2001) de que a observação constitui uma estratégia de avaliação formativa, o qual permite ao professor comunicar aos estudantes resultados e sugestões que os ajudem a ultrapassar as eventuais dificuldades, possibilitando ainda a recolha sistemática de dados acerca da aprendizagem, ao longo das atividades propostas em sala, bem como as extraclasse.

A diretora da escola, ao ser questionada, evidencia considerar que a avaliação para a aprendizagem

é um **ato pedagógico** que visa corrigir falhas e estimular os alunos a continuarem se dedicando aos estudos. Consiste em determinar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa do currículo e do ensino (Diretora - questionário). É, eu entendo assim, que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo na vida da criança. Então, esse processo é feito no dia a dia com a professora. Então eu vejo assim, é um aprendizado que tem que estar dando continuidade todos os dias. É contínua (Diretora - entrevista).

De fato, a avaliação é um ato pedagógico. Nele devem-se levar em consideração três etapas fundamentais, independentemente da interpretação que pudermos fazer da mesma: verificar a existência de conhecimentos, situar o discente e julgar o seu processo de aprendizagem (BARREIRA, 2001a).

Considerando todos os intervenientes da educação, isto é, os sujeitos que constituem a teia social das escolas, apropriamo-nos das ideias de Perrenoud (1999a, p. 146 - 147), o qual destaca a importância da “relação entre as famílias e a escola”, considerada uma das

dimensões a se levar em conta nas mudanças da prática avaliativa, é que nos dispusemos a ouvir também os pais, por meio de questionário. A proposta inicial incluía também o uso da entrevista, porém não houve disposição para tal por parte destes sujeitos.

Para além das ideias de Perrenoud (1999a) acerca da relação entre família e escola, salientamos também o argumento de Paro (2001, p. 59-60) citado por Esteban, (2005, p. 52) de que “uma verdadeira avaliação escolar comprometida com a apropriação do saber pelo educando [...] deve incluir como avaliadores permanentes aqueles que beneficiam de seus serviços, o que abrange, além dos alunos, seus pais e responsáveis”. Ou seja, todos aqueles que de algum modo possam estar interessados nos resultados da avaliação. Devem de alguma forma participar do processo, mesmo que por meio de um acompanhamento e compreensão da avaliação aplicada no contexto escolar.

Assim compreendendo é que procuramos saber como esses pais, mesmo que de forma embrionária, concebem a avaliação da aprendizagem. Desse modo, foi enviado através dos alunos o questionário, após reunião realizada com os pais, na qual foi solicitada sua participação. Retornaram, porém, apenas 07 questionários. Utilizamos nomes fictícios para se proteger a identidade dos referidos participantes do estudo.

Animari entende que

Avaliação da aprendizagem é uma maneira de avaliarmos o grau de aprendizagem dos filhos, o melhor de nossos alunos.

Esta avaliação busca determinar até que ponto e em que grau realizaram-se ou não as aprendizagens em uma área do conhecimento (MIRAS e SOLÉ, 1996).

A avaliação está associada, também, à perspectiva de verificar o desenvolvimento, o conhecimento:

Avaliar o aluno, o desenvolvimento e conhecimento do mesmo.

A concepção acima formulada por Cintia está em consonância com a nova perspectiva de avaliação, centrada na avaliação de processos, no acompanhamento do desenvolvimento e não somente nos resultados.

Na compreensão de Eliel, a avaliação é concebida como um

Momento para observar se o aluno adquiriu os conhecimentos necessários relativos aos conteúdos ministrados.

Essa perspectiva de avaliação via observação pode contribuir para que as provas e boletins desapareçam e, assim, “a observação cotidiana das atividades realizadas e o registro sistemático da professora tornam-se procedimentos de avaliação” (ESTEBAN, 2005, p.28).

Na mesma visão de verificação da aprendizagem frente aos conteúdos ministrados, temos Ísis, que assim a descreve:

É a maneira de saber se o aluno está conseguindo aprender os conteúdos, se desenvolvendo.

As falas de Eliel e Isis podem ser relacionadas ao enfoque de avaliação para aprendizagem como uma codificação da distância que se ficou de um objetivo e/ou meta que não foi possível atingir (BLACK e WILIAM, 2006a; CORTESÃO, 2000; HARLEN, 2006), se relacionarmos os “conteúdos” citados a objetivos.

Diante desse nexo entre avaliação e aprendizagem dos conteúdos, podemos nos lembrar da afirmação de Luckesi (2009, 2011) de que uma escola só poderá ser democrática se possibilitar a todos os educandos uma apropriação ativa dos conteúdos escolares.

Para Júnior, avaliação da aprendizagem

É o resultado do ensinamento e aperfeiçoamento do aluno.

Pode-se inferir que Júnior, ao compreender a avaliação como resultado do ensino, está comparando-a a um “juízo final e global de um processo que terminou [...]” (SACRISTÁN, 1998), em consonância com a visão somativa da avaliação.

Já Suelen considera que a avaliação da aprendizagem

[...] é uma forma de saber o andamento da aprendizagem do aluno, como ele está desenvolvendo.

Pensando na função formativa da avaliação, é possível afirmarmos que Suelen vê na avaliação da aprendizagem um acompanhamento contínuo de como está caminhando a aprendizagem, como o aluno está se desenvolvendo. Podemos, ainda, observar que tal perspectiva está de acordo com as ideias de Perrenoud (1999a); Fernandes (2005) e Allal (1986), segundo os quais a avaliação é uma atividade contínua, sistemática, orientadora da atividade educativa.

Na compreensão de Vânia, a

Avaliação da aprendizagem vem mostrar o que a criança compreendeu do que já foi ensinado.

Percebe-se na fala desta mãe o entendimento de que é através da avaliação que se detecta se houve compreensão do que foi ensinado. Essa avaliação pode ser designada “como avaliação da compreensão [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 339).

4.4 A articulação entre o ensino, aprendizagem e avaliação

Com o intuito de conhecer as concepções dos gestores, da professora e da presidente do CDCE acerca da trilogia ensino, aprendizagem e avaliação elaborou-se a seguinte questão de pesquisa – **Como concebe a articulação ensino - aprendizagem e avaliação?** Para a coleta de dados utilizou-se o questionário e a entrevista, empregando-se também a observação da sala de aula, considerada como locus em que ocorrem os processos ensino-aprendizagem e avaliação.

A coordenadora pedagógica da unidade escolar afirma que “nem sempre acontece” ensino e aprendizagem. Considera a avaliação como verificadora do ensino, reflexão da prática, do seu trabalho. Na resposta ao questionário é possível se evidenciar a afirmação de que são processos indissociáveis. Assim expõe:

Na verdade ensino-aprendizagem nem sempre acontece. Acontece aprendizagem se houve ensino. A avaliação é a reflexão do processo. A avaliação serve para nortear o ensino, se não houve, refletir sem perder o foco, conteúdo, ensino. A avaliação como reflexão da prática. Reflexão de como você está trabalhando a prática (Coord. Pedagógica — entrevista). A aprendizagem não acontece sem ensino e a avaliação é o mecanismo de constatação da eficácia ou não desse processo, que de forma reflexiva norteia o ensino. (Coord. Pedagógica — questionário)

Ao referir-se esta profissional à avaliação como norteadora do ensino, é lícito afirmarmos que uma avaliação que não permeie o processo ensino - aprendizagem, que ocupe tempos diferentes deste processo, que não objetive, sobretudo a melhoria do mesmo, atende às funções de classificação e seleção (FERNANDES, 2005; SACRISTÁN, 1998).

Em consonância com o acima exposto, porém de modo mais explícito, a professora demonstra conceber a articulação ensino, aprendizagem e avaliação como processos que estão intimamente ligados, precisam “percorrer juntos”. Assim descreve:

Simplificando ao máximo, vamos dizer que essa trilogia nunca pode ser separada tem que percorrer juntos e íntimos. (Professora — questionário). Só há aprendizado se houve ensino, e só há ensino se puder avaliar o que estou fazendo. Eu só parto pra ensinar se eu puder avaliar algum ponto de partida, eu sempre tenho que partir de algum ponto pra mim chegar até o ensino e desenvolver o aprendizado dessa criança. Então, eu acho que os três estão intimamente ligados, não tem como desvincular o ensino da avaliação e do aprendizado. (Professora — entrevista)

O exposto pela docente pode remeter à afirmação de que a avaliação desintegrada da aprendizagem perde seu valor formativo que poderia se encontrar no diálogo crítico entre professor e aluno.

Na mesma perspectiva de indissociabilidade da avaliação do ensino-aprendizagem, a presidente do CDCE faz as seguintes considerações na entrevista, não respondendo à questão no questionário:

Como eu vejo? Vejo, deixa eu pensar. Ensino é o que eu ensino, aprendizado é o que o meu aluno conseguiu compreender daquilo que eu ensinei. Por ex.: hoje eu vou trabalhar a divisão, se o meu aluno foi capaz de desenvolver esse conceito. E a avaliação é, estou confusa. Não tem como separar, eles acontecem em simultâneo [...] eles caminham juntos (Presidente do CDCE).

A diretora da unidade escolar, por sua vez, concebe a trilogia ensino - aprendizagem e avaliação como articulação de processos complexos, compreendendo a avaliação como centro dos mesmos. Enfatiza como sendo necessária a avaliação, levando em conta as exigências sociais para a inserção no mercado de trabalho através de concursos, bem como o ingresso no ensino superior mediante a Avaliação Nacional do Ensino Médio — ENEM.

Para a gestora em pauta, é fundamental a avaliação, podendo esta ser escrita e/ou oral, o que corrobora a afirmação de Pinto e Santos (2006) de que avaliar, seja na forma escrita, oral ou prática, não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um meio de obter informações nas quais se baseiam as ações futuras.

A partir da fala da diretora, que entende a trilogia citada como processos complexos, é que se reforça como necessário o desenvolvimento de estudos uma metateoria das teorias da aprendizagem, da avaliação e do ensino que nos permita uma maior compreensão teórica desses processos considerados complexos para que possamos inseri-los em nossa prática educativa (FERNANDES, 2011; JAMES, 2006). É considerando essa afirmação que podemos dizer que não é possível exigir em nível de mudança da prática pedagógica dos próprios professores o que as investigações não têm conseguido realizar, conforme aponta Fernandes (2011).

Com efeito, melhorar as práticas de avaliação formativa nas salas de aula demanda que o seu significado seja claro para os docentes e investigadores, tanto mais que as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem são estreitas e complexas. Patenteia-se que a

teoria deve ajudar-nos a compreender mais profundamente questões críticas relacionadas com a avaliação que se faz nas salas de aula.

A fala da diretora é apresentada pela transcrição abaixo.

Processos complexos da escola. Antes valia só o ensinar. Hoje a ênfase está na aprendizagem. E a avaliação é o centro desse processo. (Diretora – questionário) Você tem que avaliar até para testar o conhecimento deles. Aquilo que ele aprendeu. Eu vejo assim, hoje os nossos alunos precisam ser avaliados. Porque eles depois vão fazer uma prova do ENEM, por exemplo, passar por um concurso, como que eles vão, como que o professor vai testar esses conhecimentos, mesmo para eles chegarem lá e passar por essas avaliações que eles vão enfrentar, e cada vez mais, então eu sempre acho, tenho certeza que é necessário ter essa avaliação. A escrita até mesmo fazer a prova pra saber. Pode ser oral também, pode ser escrita, mas que também tem que ter essa avaliação para testar esse conhecimento. Onde está o conhecimento. (Diretora – entrevista).

Também a articuladora pedagógica considera ensino-aprendizagem e avaliação como processos indissociáveis; estamos constantemente avaliando, ensinando e aprendendo. Ou seja, ensinamos, verificamos a aprendizagem, ensinamos novamente. Abaixo se evidencia esta concepção:

Na realidade tá ligada, o professor é aquilo que eu falei logo no início. Para o professor ver a aprendizagem do aluno ele precisa aplicar um tipo de avaliação, pra ensinar e ver os resultados e retornar num novo ensinar é contínuo, não para nunca. Na realidade não tem um começo, você está avaliando o tempo inteiro, você está ensinando o tempo inteiro e aprendendo o tempo inteiro. (Articuladora pedagógica – entrevista). Elas se complementam, pois não há aprendizagem sem o ensino e a avaliação é necessária para que se analise o nível de ensino. (Articuladora – questionário).

Diante do discurso da articuladora, entende-se que a avaliação deve ser concebida como componente inseparável do ato educativo e vincular-se, necessariamente, ao processo de “ação – reflexão - ação”, que se constitui em uma prática de investigação constante e caracteriza - se como uma construção reflexiva, crítica e emancipatória, buscando o porquê da não efetivação da aprendizagem que se venha a verificar.

A análise das respostas dadas pelos sujeitos à questão aponta que todos remetem aos processos ensino, aprendizagem e avaliação como sendo articulados, interdependentes: só há aprendizagem se houver ensino, e este tem que ser eficiente. A avaliação pode constituir-se em oportunidade de reflexão para o professor sobre seu ensino. A coordenadora pedagógica e a professora tomam o ensino como foco para a ocorrência desta articulação. Já a diretora lembra que as teorias atuais privilegiam a aprendizagem e dá ênfase à avaliação como

preparação para as avaliações externas, além de se referir à avaliação da aprendizagem. A professora, ao se reportar à articulação desses processos, os vê como indissociáveis, sendo a avaliação o ponto de partida para o ensino, e a aprendizagem depende deste. Portanto todos os intervenientes entrevistados acerca da questão demonstraram entender que esses processos ocorrem simultaneamente.

A seção a seguir trata de descrever e analisar a importância concedida pela docente e gestores e presidente do CDCE a algumas estratégias avaliativas.

4.5 As estratégias avaliativas privilegiadas pela professora e vistas como importantes pelos gestores e presidente do CDCE

A organização do ensino em ciclos de formação humana, no estado de Mato Grosso, está vinculada a uma perspectiva de inclusão do educando no processo de ensino - aprendizagem e avaliação de forma a assegurar a permanência, a continuidade e o crescimento contínuo desse sujeito no processo de construção do conhecimento.

Assim concebida, a avaliação que faz parte desse contexto substitui as notas, os boletins; baseia-se, sobretudo, na observação minuciosa e na discussão coletiva do processo de aprendizagem dos discentes. Nesse acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos, o professor tem a possibilidade de acompanhar o seu próprio processo de ensino, o que lhe permite a reflexão, organização e reorganização de sua prática pedagógica.

Necessário se torna, portanto, existir uma ampla variedade de meios e estratégias de avaliação, a fim de se possibilitarem ao docente, pelo menos, as condições mínimas de conhecimento acerca da aprendizagem de seus alunos para que medidas sejam tomadas pelo mesmo, para uma tomada de decisão, baseada no conhecimento de vários aspectos do desenvolvimento da aprendizagem, de variadas capacidades e conhecimentos construídos pelos discentes, visando a um ensino significativo.

A utilização de uma diversidade de estratégias de avaliação se deve também à exigência neste sentido, por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN nº 9.394/96, no artigo 24, capítulo V. Ressalta-se, ainda, que as Resoluções 150 e 162/2000, bem como, as orientações acerca do ensino organizado em ciclos já contemplavam, no Estado, a necessidade de uma avaliação na qual se descreva o mais detalhadamente possível o processo de construção do conhecimento, as dificuldades e avanços ocorrentes durante o percurso escolar. No entanto, observa-se nas OCs não se teceram discussões acerca dos instrumentos avaliativos.

Da mesma forma, a questão dos procedimentos e instrumentos avaliativos tem sido alvo de preocupação dos teóricos da educação. Vê-se, por exemplo, que, na concepção de Libâneo (1999), é necessário o uso de instrumentos e procedimentos adequados no processo avaliativo. No mesmo sentido, Landeshere (1994) afirma ser de fundamental importância a diversificação dos instrumentos avaliativos, considerando que uma avaliação correta do ensino jamais poderá ser feita por meio de um único instrumento. Nesta perspectiva, uma das questões que fez parte do presente estudo foi: **Que estratégias de avaliação privilegia a professora e são vistas como importantes pelos gestores e presidente do CDCE?** Na procura de respostas, evidenciou-se nas entrevistas, questionários aplicados aos sujeitos, a importância por eles dada ao emprego dos diferentes estratégias de avaliação, uns com maior ênfase — caderno de campo, registro de classe e acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas em sala, assim como as tarefas de casa, o que era registrado no caderno de campo. No decorrer da observação evidenciou-se apenas uma avaliação escrita, elaborada pela professora, além de outra, pela gestão: vê-se que é dado pouco destaque à avaliação escrita.

A docente participante da pesquisa utiliza as atividades/tarefas propostas em sala de aula e para casa com os fins de repensar a prática pedagógica e assim reestruturar seu processo e métodos de ensino e de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, bem como ainda de servir-se delas como estratégia de avaliação do processo de aquisição do conhecimento para que ações possam ser implementadas como apoio pedagógico. O exposto pode ser confirmado através dos discursos transcritos abaixo.

[...] eu ocupo muito pouco, assim, a avaliação bem formal, gosto mais de verificar assim, no dia a dia, então eu acho, no meu caso, o caderno de campo, alguns portfólio que eu monto. Eu costumava usar ficha marcando um X no nível da criança, eu costumava avaliar seguindo a teoria de Emilia Ferreiro, que nível que ele estava, que nível que ele ia atingir, aí eu comecei, parecia que estava classificando, nível “1”, aí eu comecei a olhar a atividade do dia a dia e parti para o caderno de campo. (entrevista — professora)

Ao ser entrevistada, a docente revela ter vivido certo mal - estar ao medir o avanço do desenvolvimento da criança, o que a fez passar a utilizar as atividades cotidianas para a avaliação, fazendo o registro no caderno de campo. Torna-se a avaliação desse modo, mais ampla e contínua, abrangendo diferentes aspectos do desenvolvimento, como, neste caso, a oralidade e a escrita, conforme se vê na resposta da professora no questionário.

[...] análise verbal dos educandos, teste escrito, caderno de campo e portfólio. (questionário — professora)

Essa educadora, ao afirmar que pouco aplica avaliações formais, nos remete ao proposto por Lerner (IAS – 2000, p. 1), “a atividade na aula como objeto de análise”. Para isso, é preciso o registro de classe ou a observação da aula como estratégia de avaliação.

Este centrar-se no conhecimento didático supõe necessariamente incluir a aula no processo de capacitação docente, pôr em primeiro plano o que realmente ocorre na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar. Só dessa forma, com a busca pelo docente, do estudo, da compreensão e da reflexão acerca do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ele será capaz de melhorar sua prática.

Registra-se também que, nas observações, não foi constatado o uso do portfólio como recurso de avaliação pela professora, conforme mencionado pela mesma no questionário.

O maior apreço conferido pela professora, pela articuladora e pela representante do CDCE às estratégias avaliativas está no registro diário da aprendizagem do aluno em seu caderno de campo, embora na análise do caderno de campo da professora se evidencie apenas o diagnóstico da leitura e escrita da situação do aluno no início e final do ano letivo. As orientações da Secretaria de Estado de Educação, formuladas no início da implementação do ensino organizado em ciclos de formação humana, propõem ao professor, de fato, que o caderno de campo seja utilizado para registrar o processo de construção do conhecimento, analisar os avanços e dificuldades, bem como planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas. Também consideram esta produção como um reflexo de um trabalho pessoal, de uma forma de pensar, de sentir e agir como educadora ou educador (SEDUC, 2000).

Acredita-se que seja este o recurso denominado por Pacheco (1998) de “caderno de registro”. Para ele, é estruturador de informações, um utensílio pedagógico que permite registrar o percurso do aluno assinalando as atividades principais.

Entrevista e questionário aplicados aos intervenientes do processo ensino-aprendizagem e avaliação, levaram ao entendimento que a seguir se expõe.

Para a articuladora pedagógica, todas as estratégias avaliativas são importantes, compreendendo a mesma que com o uso de apenas um instrumento pode-se correr o risco de não aferir o resultado real da aprendizagem. Como articuladora, procede à avaliação através das tarefas cotidianas, sendo o educando avaliado diariamente. Observam-se a escrita, leitura, interpretação e a organização dos cadernos do mesmo. Após essa avaliação e considerando – se as necessidades de melhorar a aprendizagem, os alunos são encaminhados para apoio pedagógico. Ressalta-se que este apoio é dado pelo professor titular no contraturno, bem

como, pelo articulador pedagógico. Também se esclarece que em nosso sistema educacional – rede estadual de ensino – os professores têm uma jornada de trabalho de 30h/a. São 20h/a em sala de aula, e as outras dez horas devem ser utilizadas para preparação das aulas, formação continuada e apoio pedagógico aos discentes com necessidades de acompanhamento individual.

Patenteia-se que a profissional em foco vê a necessidade do emprego de diferentes estratégias avaliativas, mas se atém à observação.

O descrito acerca das concepções da articuladora no que se refere à diversificação das estratégias avaliativas pode ser conferido abaixo.

[...] prova escrita, oral, análise das atividades realizadas, ou seja, o aluno é avaliado diariamente. Na função de articuladora analiso a escrita, olhando os cadernos de todos os alunos do 1º ciclo, fluência da leitura e interpretação, quando têm maiores dificuldades são encaminhados para apoio, e avaliados mais cotidianamente com maior complexidade. É importante que seja aplicado vários tipos de instrumentos para avaliar os alunos, pois quando se aplica um único instrumento corre o risco de não conseguir o resultado real da aprendizagem (questionário – articuladora).

Ao ressaltar a importância da diversidade de estratégias avaliativas, ela afirma que devem ser avaliados os diferentes eixos da aprendizagem – oralidade, leitura e escrita, utilizando-se de provas escritas e orais, bem como das atividades realizadas. Está de acordo com o evidenciado no CNCTM 1989,91, segundo o qual a riqueza de informações que resulta de formas variadas de avaliação não só é desejável como indispensável (PINTO e SANTOS, 2006). Declara, também:

Eu acho necessário vários tipos de avaliação. Porque quando o professor, não só nos anos iniciais e finais, quando ele termina só um tipo de avaliação, ele limita muito. Só a avaliação escrita, se o aluno tem dificuldades na escrita, ele vai ser avaliado sempre aquele aluno fraco, e às vezes é um excelente aluno oralmente, ele consegue responder oralmente. Então, o professor precisa utilizar vários tipos de avaliação. Mas eu vejo a necessidade de se criar desde pequeno o ritmo de estudo, então, que o aluno saiba que está sendo avaliado e que tenha avaliação escrita também. Que o aluno saiba que ele tem que sentar um pouquinho, estudar, porque ele vai ter uma prova, seja escrita, seja oral. Porque ao longo da vida não somos cobrados, depois quando chega lá na frente os alunos têm dificuldades de sentar pra estudar, pra fazer uma prova. O hábito de estudo. Infelizmente o ser humano só faz uma coisa se for cobrado, não tem a cultura de estudar sempre, independente de ser cobrado, não temos a cultura de estudar sempre, independente de ser cobrado ou não. (entrevista articuladora)

Também para a diretora da escola todas as estratégias avaliativas são necessárias, pois é a diversidade que permite ao docente uma maior gama de informações sobre o trabalho realizado em classe. Assim pondera no questionário realizado:

Todos são necessários. Nenhum pode ser descrito como prioritário. A diversidade é que vai possibilitar ao professor deter mais e melhores informações sobre o trabalho em classe. Refletir para poder atuar. (questionário — diretora)

No questionário respondido pela diretora da escola é possível identificar o valor atribuído por ela ao uso de diversas estratégias para avaliar, em consonância com proposta de Landeshere (1994) e Libâneo (1999) acima descritas.

Sublinha, ainda, que essa variedade é que possibilita “mais e melhores informações sobre o trabalho desenvolvido em classe, [...] refletir para poder atuar”, compactuando com Esteban (2002b), para quem a avaliação não deve ser reduzida a um instrumento de classificação e exclusão dos alunos e alunas, mas deve constituir-se como uma ferramenta para a tomada de decisão em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, na entrevista, o que pode se perceber é que a avaliação pode ocorrer em diferentes instâncias inclusive quando o professor leva os alunos ao laboratório, desde que essa aula seja planejada.

Eu acho que é assim, hoje as escolas elas oferecem muitos meios para que elas tenham esses instrumentos de trabalho, para que possa ajudar na aprendizagem dos alunos. Eu vejo assim, que uma das coisas é o laboratório. Se o professor prepara, não é só levá-los no laboratório, é fazer realmente, preparar essa aula e ir lá com eles. Na biblioteca, tem vários instrumentos que vai ajudar eles a ser melhor na aprendizagem deles. (entrevista diretora)

A avaliação que conduz a uma reflexão conforme o exposto pela diretora enquadra-se numa perspectiva “transformadora” (VASCONCELLOS, 2008). Entende que os resultados constituem parte de um diagnóstico, a partir do qual sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados, ou seja, perceber a necessidade do aluno e intervir para ajudá-lo a superá-la.

Assim como os depoimentos anteriormente expostos, os da coordenadora pedagógica revelam a compreensão de que se faz necessário o uso de várias estratégias avaliativas para a avaliação da aprendizagem, conforme se evidencia no seguinte depoimento:

Vários instrumentos, prova não deve ser o único, caderno de campo. Adotamos casos específicos. Avaliação, caderneta para a família, semestralmente. Observação do professor, trabalhos. (entrevista — coordenadora pedagógica). Prova, caderno de campo, relatórios descritivos e autoavaliação. (questionário — coordenadora pedagógica)

Esta profissional também declara entender que os testes padronizados não devem ser o único recurso para a avaliação, propondo que esta seja mais ampla, abarcando diversos elementos do processo ensino-aprendizagem e incluindo, ainda, a reflexão do próprio aluno

acerca de seu desempenho — autoavaliação — e também a família, como integrante do processo.

O discurso da representante do CDE, por sua vez, demonstra que ela privilegia a utilização do caderno de campo, e a avaliação é feita através das atividades diárias. No entanto, afirma não fazer registros diários de todos os alunos e anotar apenas o evidenciado acerca da leitura. O que se percebe é que a mesma usa como estratégia de avaliação a observação, a qual é registrada no caderno de campo. Não menciona, ademais, o uso de outros recursos avaliativos tais como provas, testes, *portfólios*. Segundo Pacheco (1998), todavia, as tarefas escolares representam um parâmetro com um peso significativo no trabalho diário do aluno, mas escassamente valorizado pelo professor.

Salientamos, ainda, a importância do registro diário, pois permite a localização temporal do aluno ao longo de sua trajetória de formação, possibilitando a organização das ideias (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Convém neste ponto esclarecer que a entrevista realizada com a presidente do CDCE aponta a dificuldade de entendimento dessa educadora sobre o que sejam as estratégias de avaliação, tornando-se necessário, assim, que a pesquisadora o explicitasse para ela e que, também, transcrevesse algumas de suas próprias falas da entrevista aplicada a mesma.

Ressalta-se também que a profissional focaliza os alunos com maiores dificuldades por meio das atividades diárias. A comprovação destas afirmações se vê nos excertos que seguem

Nesse caso, instrumento é como eu avalio na sala de aula? O que considero na avaliação? *Sim (pesquisadora)*. Eu tenho caderno de campo, que eu vou fazendo anotações. Na verdade, eu tenho uma forte tendência a acompanhar mais de perto aqueles que têm dificuldades. É um erro meu, eu penso, que eu não faço muitas anotações sobre eles, eu acabo focando mais naqueles que têm mais dificuldades. E avaliação formativa, como você diz, é feita uma vez por bimestre. *Mas é organizado por você ou pela escola?* (pesquisadora). Por mim e pela coordenadora. Eu faço, nós somos três professoras, cada uma sugere uma atividade, mais atividades, damos para a coordenação e ela seleciona. Mas baseado naquilo que a gente trabalhou em sala de aula. *Você não acha difícil, depois que você tem que preencher um relatório, até mesmo o do SIGA, se você não tem sistematizado, se você não tem anotado daqueles que não tem dificuldades* (pesquisadora). Eu não registro mas eu tenho o caderno, eu não registro, mas tem professor que tem facilidade. Uma vez por semana tem a leitura na biblioteca, então, daí eu pego individualmente um por um, daí eu consigo. Eu consigo. (entrevista — CDCE). Por meio das atividades diárias (questionário — CDCE).

A presidente do Conselho enfatiza a avaliação realizada por meio das atividades diárias, o que requer observação. Essa perspectiva vem ao encontro do que afirma Cardinet

(1986): através da observação e análise que se faz diariamente em aula pode-se tirar todo tipo de informação. É no próprio decorrer da aprendizagem que as realizações dos alunos devem ser observadas e utilizadas pelo docente para corrigir sua forma de proceder. O que não requer, necessariamente, o emprego de várias estratégias. Isso, em relação a avaliação formativa (JAMES, 2006), concebida como um processo contínuo, sistemático, progressivo e flexível, a nortear a prática educativa, observando o ritmo de cada aluno (Cf. PERRENOUD, 1999a ; FERNANDES, 2005; ALLAL, 1986 e CARDINET, 1986).

Acrescentamos que a observação diária é uma das formas de se efetivar avaliação integrada ao processo de ensino entendendo - a como um processo natural de se obter informações sobre o que acontece relativamente ao ensino e aprendizagem, utilizando múltiplos recursos e não estabelecendo obrigatoriamente procedimentos formais de avaliar.

Ambos os tipos de discurso – entrevista e questionário realizados com os diferentes intervenientes – diretora, coordenadora pedagógica, articuladora pedagógico, professora estão em consonância com o que propõe Depresbiteris e Tavares (2009) – “diversificar os instrumentos é preciso” – compreendendo a necessidade de os educadores utilizarem diversos estratégias e instrumentos de avaliação.

Consideramos também que o uso integrado de diferentes estratégias de avaliação, detectados nos instrumentos de pesquisa aplicados às educadoras, contribui para a multiplicidade de critérios para se avaliar, de forma contínua, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, tais como a construção de conhecimentos e das habilidades de utilizá-los, oralmente e/ou por escrito; a leitura, escrita e compreensão de textos.

Uma dada estratégia, efetivamente, pode oferecer elementos para análise e interpretação dos resultados, mas precisa ser empregada em nome de uma avaliação que, além do julgamento sobre o aluno, interfira na realidade, transformando-a para melhor; deve ser considerada pelo educador como ferramenta importante na coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos, com vistas a tomar decisões.

Concebendo a sala de aula como o ambiente em que ocorrem os processo de ensino - aprendizagem e avaliação, descreve-se a seguir o elemento práticas avaliativas no contexto da sala de aula, identificado por meio da observação em sala.

4.6 A sala de aula: o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação

Considerando a complexidade das relações existentes entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino é que nos propusemos estudá-las *in loco*, tendo como *unidade de análise* e como sistema de atividade (FERNANDES, 2009) a sala de aula, através da observação não participante.

O principal objetivo das observações realizadas foi descrever, analisar e interpretar as práticas avaliativas da professora no contexto da sala de aula para poder estabelecer a relação entre seus elementos principais (tarefas, alunos, professor), conforme propõe Fernandes (2009).

A fim de ilustrar o ambiente de avaliação da sala de aula observada são registradas as observações a seguir.

O primeiro registro que se segue corresponde a uma aula teórica cujo objetivo era proceder a um diagnóstico do que os alunos sabem acerca da leitura e escrita na primeira semana do ano letivo, o qual, segundo a professora informou à pesquisadora, está baseado nos estudos de Emília Ferreiro.

A professora chamou cada aluno individualmente para verificação da fase em que se encontrava em relação à escrita e leitura baseando-se na teoria da psicóloga e pesquisadora argentina Emília Ferreiro, a qual desenvolveu vários estudos sobre o processo de alfabetização e cujos trabalhos experimentais deram origem aos pressupostos teóricos sobre a Psicogênese do Sistema de Escrita. Após proceder a esse diagnóstico acerca do saber de cada aluno procedeu-se ao registro no Caderno de Campo, já selecionando os alunos que necessitam de apoio pedagógico.

Segundo a professora, feito o diagnóstico, os alunos recebem apoio pedagógico no contraturno, um atendimento individualizado, integrado ao processo de ensino - aprendizagem e avaliação que beneficia os estudantes que têm mais dificuldades. Pesquisas realizadas por Black e Wiliam (1998a e 1998b) e Fernandes (2011) revelam melhorias significativas na aprendizagem ocasionadas por essa relação e, de acordo com estes autores, em sua maioria essas estratégias não têm se consolidado nas salas de aula, contrariamente ao que se observa nesta sala de aula em particular.

No dia 16 de fevereiro de 2011 a professora trabalhou a história da escrita, os símbolos que representam a escrita através da análise da obra de Tarsila do Amaral, representada no livro didático ao qual todos os alunos tinham acesso.

Segundo a professora, na obra temos representado várias figuras através do desenho, solicitando aos alunos que descrevam o que visualizam na obra, em específico que

animal eles reconhecem. [...] cada criança diz que é um determinado animal: “borboleta”, “periquito”, “papagaio...[...].

Após essa atividade a professora faz uma avaliação diagnóstica acerca do que os alunos sabem/conhecem dos numerais, utilizando a numeração do livro de Português:

Qual a página do livro em que está a obra? Abram na página 7, agora na página 2, 9, 6 [...]. A professora justifica que o diagnóstico acerca dos numerais serve “para que sequencialmente faça seu planejamento anual”.

Essa avaliação, de fato, “quando efectuada antes da instrução, [...] tem como função principal a localização do aluno; isto é, focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (BLOOM, HASTINGS E MADDAUS, 1983, p. 97). Isto, porque o aprendizado anterior é necessário para que o discente internalize conceitos e práticas pedagógicas para os externalizar nos futuros aprendizados, conforme observa Engeström (2005).

Reunidos os estudantes no saguão da escola no dia 17 de fevereiro de 2011, observam-se regras que fazem parte do nível meso considerado, a saber, a escola: a articuladora pedagógica os recebe e apresenta os professores dessa unidade de ensino. Em seguida comunica - lhes sobre as regras da escola: a) fazer fila, b) pontualidade quanto ao horário de entrada, c) trazer água para a sala para evitar saídas da mesma. Já em sala de aula, a professora dialoga com as crianças informando que nas terças - feiras das 07h às 11h ela está disponível para conversar com os pais, caso estes sintam necessidade. Considerando que o diálogo com os pais representa também uma estratégia avaliativa de como está se desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem, convém observar que o horário destinado ao atendimento aos pais é inviável, já que este é horário comercial no qual a grande maioria se encontram no serviço. Entende-se por isso que seria desejável ser oferecido um horário diferenciado para estes encontros.

Outra atividade proposta pela professora foi a de uma música.

A seguir coloca a música de Antônio Vivaldi e pede que as crianças façam silêncio para ouvir. Depois pergunta: “Quais instrumentos você percebe na música”? Crianças respondem: “violão”, “violino”, “teclado”! A professora não faz nenhuma intervenção frente às respostas das crianças, apenas faz analogia entre a composição da música e as tarefas da sala de aula: que para a execução de ambas é preciso harmonia. “Assim, quando alguém está falando temos que ouvir”.

Percebe-se que a professora não desenvolve através desta atividade as capacidades que a mesma poderia proporcionar — escrita, leitura, as artes e cultura do aluno; apesar de enfocar as questões da realidade, seu objetivo principal está em manter a turma em silêncio.

Ao trabalhar o poema Nome de Gente a professora lê em voz alta, trabalhando assim as habilidades da escuta, a história e a escrita do nome das crianças.

Apresenta às crianças o poema Nome de Gente; lê em voz alta para elas e solicita que cada uma pergunte aos pais quem escolheu seu nome. Dando continuidade à temática, entrega aos alunos uma folha e pede que escrevam o nome. Observa e registra quais alunos ainda não dominam tal escrita. Isto feito, pede que os mesmos executem uma tarefa fotocopiada onde os alunos devem escrever o nome, contar as letras e representar através do numeral.

Após o término do exercício convida que alguém que tenha trazido livros de literatura venha ler à frente. Uma aluna lê a historinha A criação. Posteriormente à leitura a professora os incentiva a dizer o nome dos personagens da história, escreve no quadro de giz.

Pela transcrição acima se percebe que a professora diante de uma tarefa de ensino — escrita do nome — procede também a uma avaliação diagnóstica. Para Sacristán (1998) o recurso diagnóstico, na função pedagógica tem razão de ser quando utilizado como meio para conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem, objetivando a intervenção nesses últimos em busca de sua melhora. Observou-se que a educadora ao evidenciar dificuldades na escrita dos nomes faz uma intervenção auxiliando - os nessa atividade.

Em 28 de fevereiro de 2011, a docente conta a história da Girafa Gili. Faz inferências, levanta hipóteses sobre: do que fala a história? — quem era Gili? Quais os personagens que vocês acham que fazem parte da história? Onde será que acontece a história?

Ressalta-se que esta atividade consiste em uma componente da rotina pedagógica empregada no desenvolvimento das aulas.

Contextualizando com a história, trabalha os numerais de 0 a 10, apresenta cartela com os numerais e solicita aos alunos que os identifiquem e escrevam no caderno. Uma menina diz que não sabe e argumenta: “Eu estava acostumada a brincar na creche — só brincava, agora por isso não consigo escrever”. Depois dessa atividade a professora chama 10 alunos para irem à frente cantar a música Indiozinho, representado pelas crianças, ensinando também assim esses numerais e ajudando a aluna que diz não saber escrever, representando também no quadro.

Outra vez, exemplifica-se a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação como processos indissociáveis: a partir da atividade acima se observa que a professora, após diagnosticar a dificuldade encontrada pela aluna promove, situações de aprendizagem que permitem à aluna refletir sobre o conteúdo trabalhado, convidando - a para vir até o quadro para que possa representar os numerais partindo da sequência da música. Sacristán (1998, p. 339) defende essa estratégia observando que o “Professor fomenta a aprendizagem

compreensiva dando acesso aos alunos ao diálogo crítico sobre os problemas que encontram ao realizar as tarefas [...]. Faz parte do processo de aprendizagem e não é apenas uma atividade final [...]

Mais uma vez, percebe-se, “de forma mais sistêmica, integrada e profunda, as práticas de avaliação dos professores e, sobretudo, as mudanças que podem ocorrer na sala de aula” (FERNANDES, 2009), a saber, a lenta mas perceptível introdução de novas práticas avaliativas, voltadas para a formação.

Em seguida trabalha atividades relacionadas à leitura e escrita enfocando a letra “B”, relacionando fonemas e grafemas, ou seja, letra/som, transferência da letra versal para a cursiva.

Coloca no quadro a letra B em versal diz que o “B” foi ao shopping, encontrou uma namorada e teve 06 (seis) filhos. Em seguida escreve o nome dos mesmos – ba, be, bi, bo, bu, bão. Na oralidade solicita que os alunos leiam juntamente com a mesma. Em seguida pede que eles digam palavras com as sílabas escritas no quadro. Os alunos respondem: “Baú, bala [...]; bebe, bebê, belo [...]; boi, bola, bota [...]”. Apresentam dificuldades para elencar palavras com a sílaba “bu”, apenas um aluno cita “butijão”, a qual a professora escreve no quadro e questiona: é assim que escrevemos? Em seguida escreve a grafia correta no quadro — botijão. Na sequência propõe atividades fotocopiadas sobre a música Indiozinho: cantar, ler e circular a letra B no texto; interpretar a música (quantos indiozinhos aparecem na música) e desenhar o número de indiozinhos que aparecem no texto.

A forma com que a professora conduz essa atividade acima se inscreve no que Santos (2002, p. 2-3) apontam como uma estratégia da autoavaliação, ou seja, uma **abordagem positiva do erro**. Entendida como fonte de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem, atribuindo-lhe uma função informativa, um fenômeno inerente à aprendizagem. O objetivo é conduzir o aluno a sua autocorreção, sendo assim necessário que ele compreenda o erro para criar condições para ultrapassar (HADJI, 1997), neste caso conscientizar-se da oscilação entre / o/ e /u/ na pronúncia de sílabas átonas do português.

Ao solicitar que os alunos citem palavras escritas com ba... bu, busca as mesmas no universo vocabular das crianças. Ou seja, por meio da dialogicidade se revelam a reflexão sobre a realidade que os educandos já trazem construída, seus níveis de percepção, visão e sua leitura de mundo. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1987).

No dia primeiro de março de 2011, a educadora inicia a aula dando sequência a atividades relacionadas aos numerais com uma história infantil – Maria vai com as outras, de

Sylvia Orthof. O texto objetiva trabalhar com os alunos a História dos Números. Após a leitura feita pela professora, a mesma explicita para eles que

[...] não havia números para representar as ovelhas cuidadas pelos pastores, e assim aparece a necessidade do uso dos números: precisavam representar as ovelhas que sumiam. Como representar? Sentem a necessidade de representar a quantidade de ovelhas. Assim surgem os números. A seguir trabalha com os números no quadro, a oralidade. Pede aos alunos que representem através de desenho quantos olhos, bocas e pernas tem a ovelhinha; na oralidade, ainda, faz a integração/interdisciplinaridade com as Ciências Naturais, perguntando sobre a alimentação das ovelhas, cobertura do corpo e sua utilidade. Uma criança responde que a ovelha se alimenta de capim e que sua utilidade é a de “fornecer para nós carne e lã”. Uma diz que serve para “fazer casaco e bolsa”.

Continuando o exercício com números a educadora apresenta os numerais de 1 a 10 em E.V.A. — cartelas de plástico e pede para as crianças os representarem através da escrita no caderno.

Percebe-se que o processo de aprendizagem é enfatizado na medida em que aprender não é visto como aquisição de conhecimento pelos participantes e sim, como um processo da participação social, atribuição de significados e produção de conhecimento (LAVE, WENGER, 2006).

As que apresentam dificuldades são acompanhadas individualmente, recebendo *feedback* da professora. “Não consigo entender!”, “É preciso mais atenção”! “está correto”! “veja como representamos!”, “Está bom, mas pode caprichar mais na letra” “Vamos refazer, que ajudo você”. (1-3-2011).

São realmente necessários estímulos para a superação e avanço para novas aprendizagens, lembra Vygotsky (2003); estes podem se ver nos esforços da docente em suas atividades avaliativas:

[..] o *feedback* fornecido pela docente durante as aulas é do tipo verbal, oral e, geralmente, individual. É visível a preocupação de fornecer *feedback* diariamente a todos os alunos acerca do trabalho realizado, recorrendo a professora, frequentemente, à correção e incitando à autocorreção como forma de levar o educando a tomar consciência tanto dos próprios saberes como dos seus erros. (13-7-2011)

Evidencia-se que o *feedback* dado em simultâneo ao desenvolvimento das atividades, realizado pela professora, é de natureza essencialmente oral, positivo, frequente, pois acontece diariamente no desenvolvimento das atividades em sala de aula, num diálogo e ajuda mútua, entendendo que é através da comunicação dada via *feedback* e da ajuda mútua que os alunos tomam consciência dos seus progressos e/ ou dificuldades em relação às aprendizagens que precisam consolidar. Essa comunicação permite também ao professor perceber as alterações

que necessita fazer para que o seu ensino vá ao encontro das reais necessidades dos educandos.

Observa - se que os alunos estão sentados em conjunto para a execução da tarefa. A professora organiza as duplas colocando crianças com dificuldades junto com aquelas que apresentam menor dificuldade.

O desenvolvimento de competências e habilidades na interação com os mais fluentes (LAVE e WENGER, 2006) propicia construir o próprio aprendizado a partir do diálogo- alunos trabalham em dupla, completam o exercício em conjunto. Seria o que Wenger (2001) chama de construção mútua, empenhados na construção de uma tarefa.

No dia 02 de março de 2011 a professora introduz a letra D e família silábica, como procedeu com a introdução da letra “B”, seguindo a mesma rotina pedagógica. Apresenta a seguir a letra da marchinha de carnaval “Mamãe, eu quero”, trabalha as letras, palavras e números integrados. Na oralidade, partindo da marchinha aborda as datas comemorativas — Carnaval. Enfatiza que o carnaval é uma festa popular.

Apresenta atividade mimeografada de Matemática, contagem de objetos em conjunto que deverão ser representados por meio dos números. A execução das tarefas é acompanhada individualmente pela professora na carteira para observação do desenvolvimento de cada um.

O acompanhamento individual realizado pela docente corrobora a afirmação de James (2006) de que é no próprio decorrer da aprendizagem que as realizações dos alunos devem ser observadas e utilizadas para corrigir sua forma de proceder. Ou seja, através da observação e análise que se faz diariamente na sala de aula pode-se tirar todo tipo de informação (CARDINET, 19986). Ao acompanhar as tarefas dadas em sala cotidianamente, a educadora executa uma avaliação como um processo contínuo: se a consideramos como um ato isolado, pode não se integrar às estratégias de ensino utilizadas pelo professor; deixa de constituir um meio privilegiado de aprendizagem e ter associado um processo de ensino - aprendizagem (FERNANDES, 2005).

Na aula de 13 de junho a docente resgata a data comemorativa – Dia de Santo Antônio e aproveita para trabalhar também os dias da semana e meses do ano.

Escreve os dias da semana no quadro explicando que a semana começa no domingo. Em seguida procede ao mesmo com os meses do ano e lê-os com os alunos. Explica por que escrevemos “13/06/2011”. Ou seja, junho é o 6º mês do ano. Na realiza a correção da tarefa dada para casa: procede a um *feedback* individual, oral. Solicita às crianças que pela ordem alfabética preencham o Cartaz de Acompanhamento do Sistema de Integrado de Gestão da Aprendizagem – SIGA. Este faz parte da política

de acompanhamento da aprendizagem e corresponde ao preenchimento da frequência dos alunos, tarefas para casa e livros lidos, dados que são preenchidos pelos alunos, monitorados pelos professores.

Ressalte-se que no início do ano letivo não havia cartazes do acompanhamento proposto pelo Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem, ou seja, não é dada importância ao registro da frequência pelo educando, como forma de acompanhar o seu próprio desenvolvimento.

Neste mesmo dia, a professora trabalha com o tema gerador — Festa Junina. Na oralidade, incita que os discentes relacionem os elementos/objetos que estão associados à festa junina. Assim, os alunos respondem “quadrilha, festa, pé de moleque, pipoca, dança, maçã do amor”. Trabalha, ainda, palavras utilizando as letras desse tema, as quais escreve no quadro, lendo-os com os alunos.

O uso da terminologia “tema gerador” para Freire (1987) está relacionado ao cotidiano, ou seja, ao universo vocabular da criança. Explicita - se que “Tema Gerador” é uma proposta metodológica fundamentada por este autor na teoria dialética do conhecimento. Ele considera que sem o diálogo não há comunicação, e sem esta não existe a verdadeira educação. É, pois, na medida em que nos comunicamos uns com os outros que nos tornamos mais capazes de transformar a nossa realidade. O observado na sala de aula apresenta essa dialogicidade; do diálogo surgem, na aula, o que Paulo Freire denomina subtemas — pé de moleque, pipoca, danças, quadrilhas e cultura. O trabalho se estendeu através da leitura, escrita e oralidade por meio de uma receita, trabalhando interdisciplinarmente o tema transversal Meio Ambiente, bem como o tempo/horas como conteúdo da Matemática. Ao propor a tarefa para casa, procede a uma avaliação do que foi trabalhado em sala.

Dando prosseguimento à aula, a professora apresenta uma receita de pé de moleque, conduzindo a leitura da mesma; provoca a inferência sobre o tipo de gênero textual; pede que sublinhem palavras iniciadas com as letras A e B. Abordam - se horas – tempo que a receita deve ficar no fogo/microondas (10 minutos), arguições sobre os balões, a fogueira, relacionando aos cuidados para evitar incêndios. Finalizando a aula a educadora distribui a atividade/tarefa para casa, fotocopiada, propondo que através do desenho as crianças completem as palavras com as sílabas que faltam.

A propósito das interações observadas em sala de aula, vale informar, neste ponto, que a sala de aula recebeu duas crianças da 2ª fase, que não estão acompanhando os demais alunos de sua turma e têm permanecido no fundo da sala, recebendo ajuda da professora; percebe-se que não conhecem as letras do alfabeto. Pensa - se que o ideal seria que os mesmos permanecessem com seus pares; assim aprenderiam com os alunos experientes e/ou que já desenvolveram as capacidades propostas para a 1ª fase. Isto, porque as atividades humanas, segundo se vê em Leontiev (1977), são produtos da consciência que, no conjunto, por meio de

relações entre os pares, conectam transformações socioculturais que se acentuam nas relações entre os principiantes e os mais antigos, no contexto da troca da prática social compartilhada (LAVE e WENGER, 2006).

Em 21 de junho de 2011 a professora conta uma historinha – Aniversário de Kipper. Antes, porém, faz inferência sobre a história:

Do que vocês acham que fala a história? as crianças vão levantando hipóteses – “de um cachorro”! “de uma cachorrinha”! — as quais se confirmam ou não posteriormente.

O texto é trabalhado interdisciplinarmente com as Ciências Naturais, Português e Matemática.

Como a história tem como personagem central um cachorro, a professora solicita que os educandos façam uma pesquisa sobre os cães. Na oralidade, pergunta qual o tipo de alimentação do cachorro ao nascer. Fala sobre os mamíferos, lembrando também o boi, cuja parlenda havia sido trabalhada na aula anterior. Apresenta a parlenda Meio Dia. Destaca a palavra macaco, separando - a em sílabas. Apresenta exercício fotocopiado – Completar a parlenda com palavras que estão faltando. Juntamente com os alunos a professora escreve a parlenda no quadro de giz e faz a leitura, primeiro individual, em voz alta para os mesmos e a seguir lê com eles. Após esse exercício a docente diz aos alunos: Tenho uma coisa desagradável. Algumas crianças respondem: “É prova”!, e recebem a resposta: “Não! copiar a parlenda do quadro”. A professora reescreve a parlenda no quadro.

Percebe-se que na concepção dos alunos o teste não é um processo integrante do ensino- aprendizagem, que contribua para a melhoria de sua aprendizagem. Eles o veem como algo “desagradável”, que, portanto vai contra, e não a favor de seus interesses. Pode-se inferir que a avaliação em foco constitua para eles uma experiência que lhes traga alguma espécie de desgosto, uma ideia de classificação, incapacidade, frustração. Observa-se ainda que:

Alunos que têm facilidade na execução das tarefas, quando terminam, não deixam os colegas com dificuldades copiarem e nem se propõem ajudá-los. A professora acompanha individualmente a construção da tarefa, verificando aqueles que precisam de aulas de apoio no contraturno.

A atitude dos alunos sugere que ainda falta na sala de aula o total compromisso/ responsabilidade mútua como parte das relações que se dão em um sistema de atividade no qual há um empreendimento comum, neste caso, desenvolver as aprendizagens. Cabe lembrar, também, a respeito deste episódio da falta de ajuda dos mais experientes para os menos experientes nas tarefas e, ainda, sobre o caso dos novos alunos isolados no fundo da sala, que a teoria das comunidades de prática defende — o que é bom — a ajuda dos que sabem mais para os que sabem menos; porém, vê-se em Fernandes (2009) a perspectiva de Engeström e

Miettinen (1999) de que falta, em acréscimo a esse movimento centro – periferia, que também ocorra o inverso: dos que precisam aprender para os que já sabem, capaz de gerar a inovação, a crítica e a mudança. Consideramos que os referidos movimentos propiciam a aprendizagem que se dá através do diálogo, da interação aluno - aluno, no coletivo, na ação indivíduo - indivíduo e que traz a transformação para cada indivíduo e para a comunidade. Nesses movimentos, evidencia-se a imbricação ensino-aprendizagem, o que também nos lembra Freire, o qual nos apontava que ninguém é completo, “ninguém sabe tudo,” que todos nós somos sempre aprendentes. Ao ensinar, estamos também aprendendo, construindo novos conhecimentos, atitudes e procedimentos. E, estamos certos, em tal processo também se inclui a avaliação, ao ocorrer num processo de ajuda mútua, no qual os sujeitos buscam, juntos e colaborativamente, a solução de problemas propostos. Esse processo pode e deve ser observado e avaliado pelo docente, e o próprio resultado servirá e ele como “bússola” para seu trabalho.

No dia 30 de junho de 2011 a aula se inicia com conversa da professora com os alunos sobre a avaliação de Língua Portuguesa, produzida e encaminhada pelo Ministério da Educação — MEC, que a docente aplicará como um diagnóstico das capacidades desenvolvidas, bem como um treino, já que esses alunos farão essa prova no ano subsequente.

Uma criança pega a prova e diz: “Prova super fácil, açúcar com mel.” Professora repete: “açúcar com mel”. A docente lê questão por questão. Em uma das perguntas, uma aluna diz: “Professora, eu ouvi a senhora, mas não entendi”. A professora repete a questão: “Quantas palavras tem a frase?”. A mesma lê detalhadamente a prova, seguindo as instruções do “Caderno do Aplicador”. Explica que a avaliação é para ela e gestores verificarem como eles estão, dizendo que no próximo ano farão esta prova. Assim, estão se preparando para sua realização.

Ao contrário do exposto anteriormente, onde se percebe que os alunos concebem a avaliação com algo “ruim”, depois da explicação da professora sobre a mesma, realizam-na como uma atividade normal de sala de aula, sem demonstrar aversão à prova. Isto corrobora a necessidade, anteriormente exposta, de um diálogo aberto docente – discente sobre os propósitos e critérios avaliativos.

Por outro lado, nas avaliações escritas, as quais foram poucas, não foi evidenciado *feedback*, oral ou escrito. Considera-se que esta ausência de informação por parte do professor contribui para maior dificuldade pelo aluno em conscientizar-se de suas dificuldades e avanços, bem como da necessidade de novas estratégias. Devolver qualquer trabalho com uma mera designação e/ ou apreciação escrita (“bom”, “precisa melhorar”, “visto”) pouco contribui para o desenvolvimento do conhecimento. Os alunos precisam de um *feedback*

sistemático que os motive a ir tão longe quanto possível e que os oriente acerca de seus progressos e dificuldades, dos processos e produtos do seu trabalho, suas atitudes e comportamentos sociais.

Após a conclusão da avaliação a educadora trabalha a música “O pato”, de Vinicius de Moraes, fazendo a leitura com os discentes e cantando, utilizando aparelho sonoro. A seguir faz arguições orais com os alunos.

Ex: Do que o texto fala? Alguns respondem: Pato, Galinha e Cavalo. Parece que já conheciam o texto. Empregando o mesmo texto, a professora desenvolve conteúdos relacionados às Ciências Naturais – características dos animais citados na música (cavalo, pato) pernas, penas, pelos, patas; formas de gestação (ovo, barriga). Trabalha de forma integrada a Matemática e as Artes (desenhar quatro pintinhos e um triângulo para cada pé). Depois, faz novas arguições orais: “quantos pés no total nós desenhamos? Quantos pés tem cada pintinho? E o cavalo?” Em seguida trabalha no livro de Matemática noções de adição e subtração fazendo perguntas para os alunos que apresentam maiores dificuldades, fazendo anotações em uma folha. Concluindo esse exercício, lê a parlenda O pinto pia, em voz alta, para as crianças. Apresenta a “família” do pinto, a saber, as sílabas pa, pe, pi, po, pu, com as quais forma palavras no quadro de giz, ditadas pelos alunos.

A atividade acima propicia o que Lave e Wenger (1991) denominam de “construir pontes” (1991), sendo que os companheiros apoiam, estimulam e organizam atividades de forma que as outras crianças possam realizar a parte que é acessível — “constroem pontes”, “cruzam fronteiras”, do nível de compreensão e de habilidades das crianças até os níveis mais complexos. Patenteia-se, também, a interação rica e franca professor-aluno.

Solicita que eles desenhem sua mão e, a partir disso, desenhem uma galinha. Como tarefa para casa propõe aos alunos que completem a página 87 do livro de Língua Portuguesa, o que corresponde a exercícios de interpretação e escrita sobre a parlenda acima referida.

A aula do dia 08 de julho de 2011 inicia - se com a professora convidando as crianças para assistirem juntamente com a outra turma da 1ª fase do 2º ciclo ao filme A invasão. Este fala do progresso que causa a destruição da natureza com o desmatamento.

As crianças não podem rir, comentar acerca do filme; a professora da outra turma que está assistindo em conjunto com a sala diz: “Se fosse para comentar não precisava ter imagem”. Após assistirem ao filme na sala de vídeo, os alunos retornam à sala de aula, e então é feita interpretação oral do mesmo, sendo a professora quem faz as arguições: “Do que fala o filme”? Uma aluna responde: “Do progresso”; outra: “das formigas saúvitas que estão destruindo a floresta”. Professora fala do egoísmo entre as formigamigas e as saúvitas. Trabalha interdisciplinarmente as Ciências Naturais e o Tema Transversal — Meio Ambiente. Faz leitura de um livro de literatura sobre as formigas. Em seguida pergunta se todos têm computador em casa e solicita que os mesmos façam uma pesquisa sobre os diferentes tipos de formigas. Informa que o mesmo será exposto no mural.

É mediante a “participação guiada” que as crianças podem apropriar-se dos conhecimentos e das ferramentas culturais — “fazer seu”, o que supõe uma reconstrução e uma transformação dos conhecimentos e dos instrumentos que são objetos da apropriação (LEONTIEV, 1981; CUBERO e LUQUE, 2004).

As informações proporcionadas através da leitura do livro – *As formigas*, bem como a pesquisa a ser realizada nos remete ao que Rogoff (1990) referenciado por Cubero e Luque (2004, p. 101) denomina de “participação guiada”, que corresponde a ampliação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde “a aprendizagem pode ser compreendida como apropriação dos recursos da cultura mediante a participação em atividades conjuntas”. Nesta perspectiva, para que ocorra a construção do conhecimento conjunto seria conveniente que fosse permitido o diálogo entre as crianças quando estavam assistindo ao filme acima citado, visto que os colegas mais experientes e o professor, ao instigarem o aluno que se esforce rumo a conceitos ainda não dominados totalmente por ele, possibilitam a construção de novos conhecimento e habilidades, segundo Vygotsky (1993).

Em seguida, apresenta um texto cujo título é *A joaninha*, de forma escrita, dando o texto fotocopiado com atividades e cruza/texto. Ela observa a interpretação dos alunos e faz anotações em folha sobre o desenvolvimento deles. Vale enfatizar que os alunos com maiores dificuldades estão sentados no fundo da sala, mas recebem o acompanhamento da professora, que raramente senta, está sempre circulando na sala de aula, acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem, procedendo a uma avaliação contínua.

Pelo que se observa a professora mantém os alunos com maior dificuldade no fundo da sala para que ela possa ajudar estes em suas dificuldades, acompanhando-os continuamente no desenvolvimento de suas tarefas cotidianas, por meio do *feedback*, considerando este um dos contributos para melhorar a sua motivação, autoestima e regulação da aprendizagem, levando assim à melhoria das aprendizagens.

Concluídas as atividades propostas, a professora comunica às crianças que na próxima semana

Só ficarão os alunos que não estão acompanhando. Os demais estão de férias do dia — 17-7-2011 a 1-8-2011”. A seguir distribui tarefas de Matemática e Língua Portuguesa para que sejam feitas no período de recesso. Distribui também livros de literatura para serem lidos nesse período.

Após alguns meses, retorno à sala de aula no dia 17 de novembro de 2011, com o objetivo de verificar a prática avaliativa no final do ano letivo, se ocorre uma avaliação final, com fins somativos, para preenchimento da planilha do SIGA. Este retorno representa a

continuidade de nosso posicionamento de que é imprescindível a recolha de dados em “sala reais, para investigar práticas de avaliação e as relações diversas no contexto concreto do ensino e da aprendizagem [...]” (FERNANDES, 2009, p. 2).

A professora chama uma aluna para ler o livro de literatura que levava para casa. A mesma não consegue ler e diz que “não havia lido em casa porque estava cuidando do irmão”. A professora ajuda - a aluna a ler para a turma.

O apoio e orientações eficazes proporcionadas à criança pelo adulto — neste caso a professora, são aqueles que se ajustam às suas competências em cada momento e que, portanto, variam à medida que o educando se torna mais responsável na atividade (CUBERO e LUQUE, 2004).

Dando continuidade à aula, a educadora sugere a leitura individual de texto fotocopiado Ruth Rocha: Fábula de Esopo – A cigarra e a formiga. Ressalta-se que cada nova atividade proposta pela professora articula - se com a trabalhada anteriormente.

Lê em voz alta a fábula. Conduz a interpretação oral. De forma interdisciplinar aborda as estações do ano – verão, inverno, solicitando que os alunos citem as estações escrevendo – as no quadro. Em aula anterior havia desenvolvido um projeto/pesquisa sobre as formigas, fazendo associação com a fábula em pauta, bem como com o filme anteriormente trabalhado. Utilizando os diálogos constantes na fábula, apresenta os sinais de pontuação – exclamação e interrogação, pronomes pessoais e também interpretação escrita, auxiliando os alunos, instigando através da oralidade para que possam completar a interpretação através da escrita. Propõe como tarefa de casa uma pesquisa sobre as cigarras. Em seguida é ensaiada uma cantiga de roda – Terezinha de Jesus, a qual será apresentada aos demais alunos da unidade escolar no dia de culminância do Projeto Cantigas de Roda, desenvolvido para todos os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da escola. Ao propor a pesquisa, detectou-se que a maioria das crianças tem acesso à internet. Pesquisas anteriormente desenvolvidas e apresentadas pelas crianças são fixadas ao mural da sala como é o caso do estudo sobre as formigas.

A organização da aula permite que se articulem o ensino - aprendizagem e avaliação, pois para iniciar as atividades a professora incita os alunos a expor o que sabem — estações do ano. Essa estratégia avaliativa permite conhecer o que os alunos não sabem, mas que podem vir a saber, para o docente assim implementar suas próximas ações pedagógicas ou, como afirma Cortesão (2002), diagnosticar os conhecimentos que estes possuem sobre o assuntos relacionados com os conteúdos curriculares. No entanto, a professora trabalha o conteúdo — estações do ano de — maneira tradicional, deixando de abordar a diversidade climática das cinco regiões brasileiras das quais, nem todas apresentam as quatro estações do ano, como é o caso da Região Centro – Oeste, à qual pertencem os alunos, onde se têm bem definidas apenas duas estações – período das chuvas e período da seca.

No dia 25 de novembro de 2011 os discentes foram assistir a um vídeo sobre a história dos Três Porquinhos. Observou-se que este é um dos poucos momentos em que as tarefas de aprendizagem são desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula, embora a escola disponha de diversos espaços e equipamentos a serem utilizados nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, na busca de uma diversificação das estratégias e instrumentos para o desenvolvimento desses processos. O uso dessa variedade de ferramentas e ambientes poderia proporcionar maior motivação para os alunos desenvolverem suas aprendizagens. Além disso, o professor teria mais elementos possibilitadores de uma avaliação global do aluno enfocando outros aspectos além do cognitivo, tais como o afetivo e psicomotor.

Realiza-se a interpretação oral: Quais os personagens do texto? Quantos são os porquinhos? De que material era feita a casa de cada porquinho? Propõe a seguir atividades escritas no livro de Língua Portuguesa, associadas à fábula trabalhada: evidencia através da observação o acompanhamento individual pela professora dos alunos tiveram dificuldades na escrita das palavras — assoprou, derrubou, porquinho, escrevendo-as no quadro. Na sequência, ocupando - se das Artes, pede a ilustração no livro da história dos Três Porquinhos. Faz correção da tarefa de casa e anotações acerca da aprendizagem dos mesmos.

Para resolver um problema pelo qual os alunos estão passando — apropriando — se do lanche e dinheiro uns dos outros — a professora realiza uma dinâmica: solicita que os alunos façam um círculo.

E entrega um bastão para um aluno e pede aos mesmos que falem sobre o que estão sentindo acerca do problema referido. Mas, para falar, o aluno tem que solicitar o bastão, esperar a sua vez de falar. Estabelece com as crianças um diálogo para a resolução de um problema em conjunto afirmando que há lanches na cozinha para quem não trouxe dinheiro para comprar, assim não é preciso pegar o lanche e/ou dinheiro do colega. Em seguida realiza a correção da tarefa de casa, individualmente, fazendo anotações no caderno de campo.

Eis um episódio em que a educadora se dedica à formação integral dos alunos, trabalhando aspectos éticos e regras sociais de convivência.

Em 06 de dezembro de 2011 em sala de aula a educadora trabalha a leitura individual e coletiva da cantiga de roda que será apresentada na culminância do projeto — Cantigas de Roda.

Propõe que os alunos se organizem em grupos para a leitura da cantiga de roda Teresinha de Jesus. A seguir solicita que cada um leia em voz alta. Após a leitura a professora trabalha a interpretação, na oralidade. Apresenta uma atividade escrita, fotocopiada, para ser realizada individualmente — um caça palavras que contém

vocábulos da cantiga de roda. Dando sequência, apresenta algumas palavras retiradas da cantiga — Teresinha, chão, três, pai, irmão, mão, laranja, limão, bonita, beijo, abraço e pede que os alunos produzam frases com as palavras escritas por ela no quadro. Após o término do exercício, a professora corrige individualmente as frases, auxiliando os que têm mais dificuldades. Na oportunidade a docente verifica o desenvolvimento de cada aluno, ajudando na correção e avaliando o processo. Percebe-se que a mesma concebe o erro como integrante do processo de aprendizagem, ao dizer: “Releia”, “O que está errado nesta palavra”, “veja bem!”, “está correto?”, “o que está faltando”?

Observou-se que o *feedback* realizado pela professora é de natureza essencialmente oral, positiva, frequente, pois acontece diariamente no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Entende-se que via comunicação dada através do *feedback* os alunos tomam consciência de seus progressos e dificuldades nas aprendizagens que precisam consolidar e também o professor pode perceber as alterações que necessita fazer para que seu ensino vá ao encontro das necessidades dos educandos.

No entanto, mesmo nesses momentos de *feedback* observou-se uma limitação que consiste na escassez de diálogo e interação professor - aluno, já que só a docente faz uso da palavra e o educando limita-se a ouvir, embora posteriormente refaça suas atividades.

A análise, reflexão e interpretação das aulas observadas permite afirmar que as aulas teóricas observadas, de modo geral, foram essencialmente expositivas, sendo o professor o único protagonista no desenvolvimento que, na sua maioria, destinava-se à transmissão dos conteúdos baseados nas capacidades apresentadas através da Matriz de Habilidade que constam nas Orientações Curriculares voltadas especificamente para as áreas de linguagem e matemática. Apesar da sua natureza expositiva, porém, a professora desenvolveu notório esforço para desenvolver as capacidades da alfabetização, nas áreas do conhecimento — Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. Na verdade, as aulas centram-se de maneira geral no desenvolvimento da linguagem, cujos eixos são: compreensão e valorização da cultura escrita, oralidade, produção escrita, produção de leitura. A área ciências da natureza é trabalhada esporadicamente de forma interdisciplinar. Quanto à matemática e suas tecnologias o enfoque maior está nos eixos números e operações, grandezas e medidas.

Por outro lado, o incentivo ao aluno para a descoberta do próprio erro, como aconteceu frequentemente na turma observada, parece ser para a educadora uma estratégia bastante consciente como iniciação à autoavaliação. Esta maneira de instigar os educandos a refletirem sobre o trabalho realizado pode ser mais demorada, mas ajuda-os a criar hábitos de autocontrole que evoluam para o desenvolvimento de estratégias particulares de resolução dos

próprios problemas. É preciso ressaltar que a avaliação como um diálogo entre o professor e o aluno – avaliador e avaliado, exigindo uma interação dinâmica entre os interlocutores para criar uma linguagem inteligível comum, tornar-se-ia “um método de avaliação poderoso para incrementar a compreensão do processo de aprendizagem e assegurar o aperfeiçoamento contínuo” (MÉNDEZ, 2002, p.66).

A professora começa a aula do dia 12 de dezembro de 2011 solicitando que os alunos entreguem o dinheiro que havia sido estipulado para um passeio ao shopping, ida ao cinema e aluguel de pula - pula para comemorar o encerramento do ano letivo.

Cada um individualmente dirige-se à professora, que os recolhe. Na sequência, trabalha a adição e subtração. Propõe que os discentes coloquem a data no caderno e representem por meio de desenho o dinheiro de ida ao shopping – R\$ 7,00 (sete reais). Solicita que também representem esse dinheiro através de moedas. Verifica a construção da atividade pelos alunos, auxiliando os que apresentam dificuldades, orientando com material concreto (cédulas e moedas fictícias). “Quantas notas de papel será preciso para representar sete reais?” “Podemos representa com moedas?”.

Evidencia-se que a professora parte de situação cotidiana, no caso, da recolha do dinheiro para o passeio e aluguel de brinquedo para desenvolver tarefas relacionadas a Matemática e Língua Portuguesa, ajudando-os na representação. Essa forma de ajudar os alunos na execução das tarefas, avaliando seus desempenhos, é concebida por Hadji (1995, p.105) “como uma leitura orientada, animada e dinamizada pelo questionamento que vise não só o produto, mas a atividade de produção e as capacidades e competências do produtor”. Uma avaliação nessa perspectiva é útil para melhorar o desempenho.

O *feedback* dado pela professora na tarefa acima descrita, em sala de aula, constitui o que denomina Gipps (1999) um elo de ligação entre aprendizagem, avaliação e ensino, que deve servir para o professor melhorar a sua compreensão acerca do processo de ensino e para os alunos realizarem uma autoavaliação que lhes permita regular a própria aprendizagem e desenvolver competências metacognitivas.

A descrição da observação acima permite confirmar que o professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não os outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.

Logo após a execução dessa atividade as crianças vão para recreação no pátio da escola, onde foi instalado o pula-pula e ali permanecem até o final da aula.

A análise do cotidiano da sala de aula, dos artefatos – avaliações escritas, relatório descritivo, relatório do SIGA e caderno de campo – confirmou que a professora acompanha individualmente a aprendizagem dos alunos, sempre registrando ora em folhas avulsas, ora no suposto caderno de campo. No entanto, ao se ter acesso ao caderno de campo verificou - se haver poucas anotações no mesmo; acredita-se que a maior parte dos registros era efetuada no caderno de planejamento, ao qual não se teve acesso. Além disso, as avaliações escritas foram poucas, a docente baseou-se significativamente nas observações constantes que faz do desempenho, das atividades trabalhadas em sala e propostas como tarefa para casa. Assim, constatou - se que a professora recorre com frequência à observação informal, sem o auxílio de registros escritos. Efetivamente, como entende Sacristán (1998, p.346), o método informal de avaliar é o que melhor se enquadra nas situações em que se busca a trilogia avaliação-ensino-aprendizagem e/ou quando se tem a pretensão de desenvolver uma avaliação com caráter exclusivamente formativo. Acrescenta o autor que “as estratégias de avaliação informal são parte singularmente importante do repertório de habilidades (profissionais) que os professores/as têm [...]”.

Por outro lado, e embora, conforme apontamos, a professora recorra frequentemente à observação informal/espontânea do exercício cotidiano dos alunos para planejar o ensino em sala de aula e no apoio pedagógico, vale ressaltar a importância também de uma observação sistemática, pautada na recorrência das observações em diferentes situações educativas, com o intuito de recolher o máximo possível de informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens. É necessário definir os objetivos pedagógicos, selecionar os discentes que serão observados, bem como as atividades pedagógicas. Barreira (2001b) afirma que ambas as observações, espontânea e sistemática, podem servir de complementaridade uma da outra; “o desafio está em como obter um registro objetivo dos comportamentos mais significativos”. Importante, ainda, a utilização de instrumentos de observação orientados para a avaliação do desenvolvimento dos educandos, como exemplos – listas de verificação (*checklist*), grelhas de apreciação com escala de registros (BARREIRA, 2001b). Toda a sistematização acima descrita para os apontamentos da observação podem ter grande valia também para o preenchimento da Planilha do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem – SIGA (Anexo P) no que se refere às capacidades desenvolvidas pelos alunos. A observação, estratégia ainda pouco utilizada na avaliação, proporciona, com efeito, a coleta de informação sobre o desempenho, as competências e as atitudes desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

De forma geral, verifica-se que as finalidades essenciais da avaliação para a aprendizagem estão presentes no discurso e na prática da docente, tanto na observação quanto no questionário e na entrevista, sobretudo ao se referir às práticas de sala de aula. A análise dos dados da entrevista, questionário e observação da mesma compactuam com a tese de que a avaliação para a aprendizagem constitui um processo importante para desenvolvimento dos alunos e para o professor detectar as necessidades da turma, adequar o ensino e procurar solucionar as aprendizagens através da busca de respostas para um novo planejamento e para novas práticas.

Ela é, “De todas, as estratégias avaliativas, a que mais está integrada ao processo de ensino aprendizagem, tendo, portanto, natureza essencialmente formativa (NEVES, CAMPOS e ALLAIZ, s/d.). O educador sujeito da pesquisa, ao observar seus alunos, pode, a todo momento, dar um *feedback*, de aprovação ou de correção, na própria situação de ensino aprendizagem. Evidencia-se a indissociabilidade entre as atividades de ensino-aprendizagem e avaliação.

Uma apreciação global da observação levada a cabo pela educadora revela, com efeito, que nesta turma a avaliação não se organiza separada do ensino e das aprendizagens perspectivadas. Ao contrário, está em consistência com o proposto por Shepard (2001): ensino-aprendizagem e avaliação confundem-se no mesmo processo de desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. Esta indissociabilidade é evidenciada tanto nas concepções expressas pela professora através do questionário e entrevista quanto na sua prática cotidiana. Nesta última, foi possível verificar constantes interrogações feitas aos alunos, questionando-os, desafiando-os para encontrarem as respostas/soluções para seus problemas. Tais características podem ser detectadas nas situações relatadas anteriormente, ao longo da descrição da observação. Por exemplo, o diálogo deflagrado quando a professora orienta o desenho de uma ovelha, dizendo: “Ovelha tem pelo, pena, escamas?”, “Quantas patas?”. Outra evidência está no trabalho com o trava-língua “O pinto pia”: depois da leitura individual e coletiva, faz arguições acerca de “Como nascem os pintinhos? ovo, barriga?”. Após isto, pede que os alunos desenhem triângulos para representar a quantidade de pés do pintinho. A seguir interroga: “Quantos pés no total nós desenhamos?” o aluno responde: “Dois”! Os discentes de uma maneira geral usam a adição para chegar ao resultado, apenas uma utiliza a multiplicação. Em seguida a educadora percorre a sala para verificar se todos fizeram a atividade, anotando em folha avulsa os resultados da mesma. Após todos terem realizado essa tarefa, a professora apresenta o desenho de um pintinho e coloca o numeral que

representa o número de pés e sua escrita. O caminho percorrido pela docente e alunos nessa atividade assemelha-se ao que Allal (1986) designa uma estratégia de avaliação formativa centrada no processo de aprendizagem.

Conclui-se que na sala de aula observada a professora não dissocia a avaliação do processo ensino-aprendizagem, o que resulta do equilíbrio entre as concepções teóricas que possui acerca do ensino-aprendizagem e avaliação e que contribuem para o repensar constante de sua prática pedagógica. Evidencia deste modo uma constante reflexão, procurando estratégias de melhoria do desempenho dos alunos, incentivando os mesmos à reflexão sobre seus erros e à autocorreção após *feedback* com vistas a criação de estratégias de resolução de problemas.

A avaliação para a aprendizagem de cada estudante, feita, geralmente, de maneira informal, a professora utiliza o registro de memória, com foco no progresso dos alunos referente a cada conteúdo trabalhado em sala de aula. Pode-se inferir que a estratégia de avaliação predominante na sala de aula observada é a avaliação informal.

Dado que esta investigação objetivava analisar as práticas avaliativas, e na observação tinha-se o propósito de verificar como estas práticas aconteciam no decorrer do ano letivo, no contexto da sala de aula, verificou-se que o objeto de avaliação predominante é o “conhecimento das matérias curriculares” (FERNANDES, 2009, p. 91), ao se empregar a teoria da atividade também como uma “abordagem ampla e nova para lidar com questões [...] tais como a relação entre os níveis micro e macro de análise” (id., *ibid.*). Ou seja, compreendemos, com tal teoria, que a sala de aula (nível micro) não se isola de contextos maiores — níveis meso e macro —; mesmo sendo ela nossa unidade de análise, as relações que aí se estabelecem fazem parte de relações de âmbito mais amplo, que ocorrem na sociedade como um todo, o que inclui neste caso, o Estado, as políticas educacionais, os normativos, a família e outras instâncias que influem no ensino-aprendizagem-avaliação.

Evidencia-se que se dá na sala de aula o emprego das diferentes funções da avaliação — diagnóstica, formativa e somativa. Procedeu-se ao diagnóstico no início do ano acerca da leitura e escrita, no decorrer das tarefas trabalhadas em sala e no final do ano, o que contempla a função formativa da avaliação por se acompanhar constantemente o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do ano. E atendendo à função social da avaliação procedeu-se ao preenchimento do instrumento Registro de Desenvolvimento do Educando — (Anexo P), realizado bimestralmente, bem como, do Relatório de Avaliação Descritiva do Aluno — (Anexo Q), efetuado semestralmente e Planilha do Sistema Integrado de

Gerenciamento da Aprendizagem — (Anexo G), feito no final do ano letivo, o que subentende uma avaliação somativa. Considera-se com Fernandes (2008) que os resultados das avaliações originários de instrumentos e estratégias com fins somativos podem, sim, ser utilizado para o desenvolvimento de tarefas de natureza formativa, apoiando e melhorando as aprendizagens.

Segue descrição e análise dos instrumentos acima referidos utilizados pela professora sujeito desta investigação para registro do desenvolvimento dos alunos e para a devida prestação de contas.

Primeiramente focaliza-se o **Registro de Desenvolvimento do Educando**, encaminhado aos pais bimestralmente. Esse registro é composto dos seguintes itens:

a) **socialização e compromisso**, o qual contempla as atitudes do educando quanto às tarefas do cotidiano da sala de aula e extraclasse, bem como questões relacionadas às atitudes/comportamento dos alunos em relação aos demais educandos, professora e demais funcionários da escola. Evidencia-se que, dos 25 registros analisados, 06 alunos não executam as atividades propostas em sala e extraclasse, bem como não conseguem trabalhar em grupo, apresentando também dificuldades de socialização. Percebe-se pela observação, bem como por experiência profissional, em específico de coordenadora e supervisora de Programas de Alfabetização, que as crianças que apresentam esse comportamento e/ou não realizam as atividades propostas quase que no geral demonstram dificuldades de aprendizagem, necessitando de maior acompanhamento individualizado nas tarefas cotidianas para que possam desenvolver as capacidades propostas nas OCs e no SIGA.

b) A **linguagem** refere-se à expressão oral, atividades de leitura, produção escrita e interpretação textual, artes, educação física, ciências naturais e matemática, ciências humanas e sociais. Da análise pode-se inferir que este instrumento contempla parcialmente as capacidades elencadas pelo SIGA, na linguagem.

c) **ciências naturais e matemática**: aqui, novamente se identifica ausência de determinadas capacidades que constam no SIGA, por exemplo espaço e forma, grandeza e medidas. Neste sentido, e considerando que este registro é um instrumento que é fornecido aos pais sobre o desenvolvimento do educando, necessário se faz que contemple todas as capacidades que o mesmo precisa desenvolver na 1ª fase do 1º ciclo.

d) **ciências humanas e sociais**, item referente às capacidades ligadas à interação social do educando na sociedade em que está inserido e/ou em que transita – as diferentes comunidades de prática, seu comportamento em relação ao meio ambiente, entendido como o espaço escola e comunidade. A ficha - registro inclui ainda a situação do aluno ao final do

bimestre, ou seja, o balanço de suas aprendizagens após uma ou mais unidades de ensino. Configura-se assim uma avaliação somativa, que muitas vezes é referida na literatura como a função social da avaliação e que, no entanto, pode ser usada também para fins formativos, levando-se em consideração que esse instrumento é produzido bimestralmente com apoio da constante observação por parte da professora. No registro evidencia-se a situação do aluno em relação ao bimestre, no que tange ao seu desenvolvimento, sendo assim descrita: Progressão Simples - PS – o aluno acompanha normalmente todas as atividades dos componentes curriculares; Progressão com Plano de Apoio Pedagógico - PPAP – o aluno apresentou desenvolvimento parcial em relação às atividades propostas nas áreas do conhecimento, por demonstrar dificuldades pedagógicas e/ou comportamentais e/ou sócio-interacionais. Percebe-se a ausência da nomenclatura Progressão com Apoio de Serviços Especializados – PASE, forma de progressão destinada aos alunos portadores de necessidades especiais e prevista no orientativo sobre a Escola Ciclada de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2000).

Tem-se também o **Relatório de Avaliação Descritiva do Aluno**, elaborado semestralmente e entregue aos pais. Contemplou-se para análise o relatório elaborado no segundo semestre, correspondente, portanto ao juízo final após um ano letivo. Ele aborda as capacidades desenvolvidas pelos educandos nas diferentes áreas do conhecimento, sendo que alguns relatórios contemplam questões relativas ao comportamento do aluno: “demonstrou no início do ano dificuldades no relacionamento com a comunidade escolar”, “[...] necessidade de respeitar as normas e regras de convivência estabelecidas pela comunidade escolar”, “Apresenta atitudes de solidariedade e cooperação com colegas e professores”, “Respeita as regras e normas de convivência”, “Dificuldades na interação com os colegas e professora”, “Pouco reservada”.

O referido instrumento também descreve a situação de cada educando avaliando o seu desenvolvimento ao término do ano letivo: “A criança apresentou aproveitamento parcial dos conteúdos durante o ano necessitando de acompanhamento individualizado para sanar suas dificuldades”, “criança apresentou um bom aproveitamento durante o ano”, “A criança apresentou um ótimo aproveitamento”. Acrescenta-se que estas são as únicas terminologias presentes nos relatórios. Ao que parece, não identificam quais habilidades dominam e/ou precisam melhorar para que o professor possa tomar decisões sobre a (re) definição do percurso escolar dos alunos. Contempla, ainda, os níveis de leitura e escrita em que cada um se encontra, sendo esses níveis: silábico, pré-silábico e pictórico, referentes à situação inicial

após avaliação diagnóstica, não apresentando, contudo, a situação do educando no final do ano. Além disso, nem todos os relatórios demonstram o desenvolvimento dos alunos nas artes e educação física. Outra questão se relaciona a um dos eixos do processo de alfabetização – a oralidade, a qual não é analisada em todos os relatórios, o que dificulta o prosseguimento das atividades no ano seguinte pelo professor que vier a assumir a turma.

A **Planilha do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem – SIGA** contempla os eixos do processo de alfabetização – Compreensão e Valorização da Cultura Escrita, Oralidade, Produção de Leitura, Produção Escrita, Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação. Pode-se afirmar que ela mesma é mais completa que os demais instrumentos utilizados para registro da aprendizagem, consistindo assim uma síntese dos mesmos instrumentos.

O **referido instrumento** objetiva uma avaliação com função somativa, realizada no final do ano letivo, servindo para confirmar os dados da avaliação formativa, efetuada ao longo do processo ensino-aprendizagem pelo professor. Ressalta-se, todavia, que este instrumento pode também cumprir a função diagnóstica da avaliação se utilizado pelo professor que vier a trabalhar com a turma no ano subsequente.

Para a Secretaria de Estado de Educação, ele visa a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem com vistas à elevação da qualidade da educação e à implementação de políticas de melhoria da formação continuada dos professores, entre outras políticas sociais. Especificamente para os CEFAPROS, é útil para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e implementar ações de formação docente através do acompanhamento do Projeto Sala do Educador, com base na compreensão de que “Avaliar bem significa melhorar a prática da formação” conforme ressalta Guerra (2003, p.20).

Aos professores, a planilha serve como uma “bússola” orientadora para que providências sejam tomadas objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Aos pais, tem o papel de prestação de contas da qualidade de ensino que está sendo oferecida aos seus filhos.

É oportuno lembrar que a avaliação é um fato social de responsabilidade da instituição como um todo. Neste sentido, pode ser um processo clarificador e de tomada de consciência coletiva dos professores e das escolas quanto ao desempenho dos sistemas educativos; portanto, não deve se concebida como de responsabilidade de uma única pessoa (GUERRA, 2003; MÉNDEZ, 2007).

Tendo como base a fundamentação teórica e a consequente interpretação de dados procede-se no próximo capítulo às considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS: AINDA QUE (SEMPRE) PROVISÓRIAS

[...] Hoje [...] só levo a certeza de que muito pouco eu sei eu nada sei [...].
(Almir Sater e Renato Teixeira)

Considerando a epígrafe, em específico a frase “muito pouco eu sei / eu nada sei”, desejo que o texto ora apresentado seja um lugar de encontro — e também desencontro —, reflexões/interrogações/inquietações.

Reitero, então, o convite para que cada leitor faça desse texto o que bem entender, procurando respeitar o que está dito como uma contribuição à ação - reflexão/investigação - ação, não como verdades acabadas e incontestáveis, pois hoje tenho a certeza de que “pouco eu sei” e “está claro que ainda não foi feito tudo” .

Início esta parte — por ora — final do trabalho confirmando a importância central que tem a avaliação no processo educativo e o fato de que a melhoria dos processos avaliativos se faz necessária se quisermos avançar rumo à melhoria da qualidade do ensino.

Logo, mostra-se pertinente levar-se em consideração a afirmação de Fernandes (2004, p. 09) de que há três razões fundamentais para o esforço de mudar e melhorar as práticas de avaliação dos alunos: desenvolvimento do currículo, teorias da aprendizagem e democracia, apontando que parte do insucesso que as reformas educativas enfrentam se deve à quase imutabilidade da avaliação. Enfatiza que as teorias da aprendizagem mais recentes pressupõem que a avaliação abranja processos complexos de pensamento, contribua para motivar os alunos para a resolução de problemas e busque a valorização dos aspectos de natureza sócioafetiva, centrando-se nas estratégias metacognitivas utilizadas e a serem utilizadas pelos alunos. Assegura, ainda, que “quaisquer mudanças que se queiram introduzir nos sistemas educativos no sentido de sua integral modificação têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens”.

Porém, as três razões apresentadas para a melhoria dos processos avaliativos, o que incide também na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, devem abranger os três níveis do sistema educativo: macro, meso e micro, em nosso caso o Estado, a escola e a sala de aula. Esses três níveis têm que trabalhar interligados numa ação conjunta ou, como afirma Wenger (2002, 2005), se quisermos melhorias na área da educação precisamos de coordenação compartilhada de informações e conhecimentos, interlocução e diálogo entre os

vários níveis de hierarquias do governo, para nós Secretaria de Estado de Educação, Assessorias Pedagógicas, Centros de Formação e Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica e unidades de ensino (escolas).

Os três referidos níveis devem forçosamente concentrar a ação para que se possa falar de qualidade na educação. Assim, em específico na avaliação para a aprendizagem dos alunos, não é suficiente haver boas práticas de avaliação em nível de sala de aula: é necessário que a organização no nível das escolas esteja pautada na busca de que a consecução dos princípios democráticos que a lei prevê seja contemplada em cada projeto educativo. Um dos princípios que aqui importa realçar, constitucionalmente reconhecido, é o da igualdade, a qual não pode cingir-se à igualdade de oportunidade de acesso às instituições escolares. Implica muito mais que a aquisição de habilidades, mas que faça parte integrante de um projeto educativo que referencie objetivos a serem atingidos levando em consideração o contexto em que a comunidade está inserida. Tal propósito, por sua vez, demanda uma especial atenção às diferenças, pressupondo autonomia das escolas para organizar o ensino-aprendizagem e a avaliação, considerando as características dos alunos que as frequentam.

Evidencia-se com isso uma prioridade elementar das instituições educativas, que deve ser a de garantir a equidade na avaliação para as aprendizagens. De acordo com Gipps e Murphy (apud Fernandes, 2004, p.32), “a equidade na avaliação implica que as suas práticas e a interpretação de resultados seja justa, adequada e equilibrada para todos os grupos”.

Na tentativa de elaborar uma conclusão, ainda que (sempre) provisória, gostaria de recuperar alguns aspectos importantes suscitados pela pesquisa.

O problema emerge do propósito de compreender mais profundamente como é que a avaliação do que os estudantes sabem se desenvolve na sala de aula. Importa, assim sendo, investigar se: as práticas avaliativas da professora visam ao desenvolvimento do ensino - aprendizagem dos alunos da 1ª fase do 1º ciclo, constituindo para isso uma articulação dos processos de ensino - aprendizagem e avaliação.

Em consonância com a identificação do tema investigado procurando responder às questões propostas, esta investigação objetivava:

- analisar e descrever a proposta curricular do Estado no que se refere ao ensino-aprendizagem e avaliação.
- relatar e analisar como a professora, os gestores e a presidente do CDCE definem as funções da avaliação — diagnóstica, formativa e somativa.

- caracterizar as concepções dos gestores, professora, presidente do CDCE e pais quanto à avaliação da aprendizagem.

- identificar as estratégias de avaliação utilizadas pela professora e vistas como importantes para a gestão e a presidente do CDCE.

- identificar e interpretar como a professora, gestores e presidente do CDCE concebem a trilogia ensino-aprendizagem e avaliação.

- Descrever e analisar a prática avaliativa da professora no contexto da sala de aula.

Dentre as perguntas que se procurava responder, estão:

- Como se caracteriza a proposta curricular do Estado de Mato Grosso/ Brasil no que se refere ao ensino - aprendizagem e avaliação?

- Como os gestores, professora e presidente do CDCE definem as funções da avaliação — diagnóstica, formativa e somativa?

- Quais as concepções dos gestores, professora, presidente do CDCE e pais relativamente à avaliação da aprendizagem?

- Quais estratégias de avaliação são privilegiadas pela professora e vistas como importantes para a gestão e presidente do CDCE?

- Como concebem a trilogia ensino - aprendizagem e avaliação os gestores, professora e presidente do CDCE?

- Como se caracterizam as práticas avaliativas privilegiadas pela professora no contexto da sala de aula?

No intuito de se realizar essa tarefa, a forma escolhida para o levantamento dos dados foi através de entrevista, questionário semiestruturado, observação não participante e análise documental, conforme descrito anteriormente.

Neste ponto, necessário se faz proceder a uma sistematização das respostas às questões da pesquisa.

Relativamente à primeira questão, da análise da entrevista e dos questionários percebe-se que não houve interlocução e diálogo na construção das OCs. Evidencia-se ter havido a tentativa de construção conjunta, por parte do Estado, porém pouco interesse por parte do coletivo das unidades de ensino. Esta afirmação pauta-se na análise que se fez em relação à versão preliminar, enviada às escolas para análise e contribuições, e à versão definitiva, a qual aponta que poucas mudanças foram efetivadas. Quando do envio das OCs às escolas onde, enquanto professora formadora do Cefapro, acompanhei os debates, pude perceber que foi pouco discutida.

Ainda em relação à primeira questão da pesquisa, pode-se afirmar que não se apresentam discussões teóricas acerca do ensino-aprendizagem, das teorias da educação, ou seja, de como o aluno aprende. Consideramos essas discussões imprescindíveis se quisermos efetivas mudanças nas práticas avaliativas, considerando estas como indissociáveis do ensino-aprendizagem. Em análise documental dos Pareceres, Resoluções e Orientativos, apenas este último citam a necessidade do uso de diversos instrumentos, e apenas mencionando-os; novamente se percebe a ausência de discussões teóricas, o que é preocupante, já que as mesmas devem subsidiar a prática.

Por outro lado, compreendendo os normativos legais do ensino-aprendizagem - avaliação propostos pelas Orientações Curriculares, resoluções e normativas, conclui-se que é necessário um maior aprofundamento e organização da avaliação para a aprendizagem, no nível meso do sistema educativo, numa perspectiva sistêmica, considerando o sistema educativo em nível macro, o estabelecimento de ensino em nível meso e a sala de aula em nível micro. Isto é, a organização definida em conjunto: Secretaria de Estado de Educação, assessorias pedagógicas e estabelecimentos de ensino deveria orientar e apoiar a organização das práticas de avaliação desenvolvidas em nível de sala de aula através da observação da prática do professor nesse nível. Ou seja, faltam estadias mais prolongadas dos investigadores em sala de aula, bem como dos coordenadores pedagógicos.

A segunda questão, a qual apresenta as funções da avaliação — diagnóstica, formativa e somativa, demonstra que assim elas são vistas: como a que é realizada no início do bimestre ou semestre, servindo como ponto de partida; a que contribui para verificar o grau de aprendizagem frente a uma atividade dada, seja ela no início, meio ou fim do ano letivo, e também como a que serve para diagnosticar o grau de aprendizagem dos alunos no início ou durante o processo. É a partir desta que se vai elaborar o plano anual.

A função formativa é compreendida como a que permite que os processos sejam alterados, ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, é a reflexão do que se aprendeu, serve para observar a evolução do aluno, sendo entendida também como o melhor caminho para garantir a evolução de todos os alunos.

A função somativa é concebida pelos sujeitos, na sua maioria, como a que não tem sentido de se realizar no processo avaliativo, servindo apenas para classificar o produto, dar nota; tem função classificatória, sendo vista ainda como aquela que acontece no fim de um processo de educação. Ressalta-se que um dos sujeitos afirmou não saber definir a função

somativa da avaliação. Apenas um a concebe como a função que pode andar junto com a avaliação formativa.

A terceira questão deste estudo — concepções acerca da avaliação da aprendizagem — revela que, para a professora, a mesma subsidia a reflexão do planejamento e dos objetivos, se estão sendo efetivados, bem como para repensar a prática avaliativa e para os alunos reconhecerem em que precisam melhorar. Ela é concebida também para diagnosticar o que o aluno sabe, para que se estabeleçam metodologias e conteúdos que serão trabalhados; é atribuída à mesma uma reflexão do que se aprendeu, é vista como construção do conhecimento. Compreendida também como um ato pedagógico, como estímulo aos alunos a continuarem, é considerada um processo contínuo. Para os pais, ela consiste numa maneira de avaliarmos o grau de aprendizagem dos alunos, seu desenvolvimento e conhecimento, bem como a consecução dos conteúdos ministrados, é também resultado do ensino e andamento da aprendizagem.

Constatou-se que os diferentes intervenientes possuem conhecimento, mesmo que embrionário, acerca das funções e concepções da avaliação. Acredita-se que esse conhecimento por parte da professora e gestores seja oriundo de ações de formação.

No que se refere às estratégias avaliativas privilegiadas pela professora e vistos como importantes para a gestão e presidente do CDCE, evidencia-se na fala da professora não utilizar avaliações formais, avaliando cotidianamente. No entanto, no questionário afirma usar como estratégia a análise verbal dos alunos, o que subentende que está utilizando a avaliação oral, no dia a dia, através de tudo que se trabalha em sala de aula. Declara que utiliza testes escritos, caderno de campo e portfólio, o que não se confirmou na observação.

De maneira geral, gestores, professora e presidente do CDCE dão ênfase ao registro diário da aprendizagem do aluno, ou seja, ao registro do percurso do mesmo.

Porém, afirmam ser de fundamental importância o emprego de testes orais e escritos, cadernos de campo, relatórios descritivos e autoavaliação.

Nas respostas à questão — como concebe a trilogia ensino - aprendizagem e avaliação? — estes sujeitos a compreendem como sendo processos indissociáveis, considerando que a aprendizagem não acontece sem que haja ensino e avaliação. No entanto, são vistos como processos complexos, o que nos remete à preocupação de James (2006) e Fernandes (2011), referidos anteriormente, sobre a necessidade de construção de uma metateoria das teorias da aprendizagem, indo ao encontro da afirmação de Mello (2005) de que não é possível ensinar

aquilo que nós mesmos desconhecemos. Ou melhor, dizendo, como melhorar nossa prática pedagógica, se desconhecemos teorias que nos subsidiariam na tarefa de ensinar e avaliar?

Um dos sujeitos referencia, ainda, a importância das estratégias avaliativas, considerando em específico o teste escrito, haja vista os testes exigidos hoje para o ingresso no ensino superior, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM. A nosso ver, este último pronunciamento desvela uma concepção instrumental de avaliação, que ainda a vê como recurso à aprovação. Nesta perspectiva, o fim da avaliação é ela mesma, assim como todo o processo educativo tem por meta fins pragmáticos: aprovação/reprovação/ingresso.

No que tange à prática avaliativa privilegiada pela professora, é possível afirmar, pela análise da entrevista, questionário e observação que ela desenvolve a mesma visando ao desenvolvimento da aprendizagem, concebendo-a e executando-a como componente intrínseca dos processos ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro da avaliação defendida neste trabalho.

Em sua prática cotidiana predomina a função formativa da avaliação, porém, percebe-se também uso da função diagnóstica da avaliação, concebendo e fazendo uso do recurso diagnóstico no início do processo (ano letivo), bem como em cada unidade de ensino, valendo-se da observação dos alunos nas atividades diárias. Pode-se mais uma vez detectar o diagnóstico a serviço da melhoria das aprendizagens.

Ainda referindo-se à sua prática avaliativa percebe-se a ausência do uso de diversas estratégias avaliativas, o que se considera fundamental: o emprego de diversas fontes de evidências contribui para que se possa ajudar os educandos a melhorarem sua aprendizagem.]

Porém, se houvesse registro sistemático da aprendizagem dos alunos no caderno de campo e/ou fizesse uso do *portfólio*, talvez não fosse imprescindível o uso de vários tipos de estratégias de avaliação. No entanto, através da análise do caderno de campo verificou-se a existência apenas de registros iniciais de uma avaliação com função diagnóstica acerca da leitura e escrita, bem como registros finais para determinar em que fase da leitura e escrita se encontrava no final do ano letivo. Tal fato parece indicar a não compreensão pela docente da vantagem para o desenvolvimento da aprendizagem advinda do registro diário.

As observações realizadas pela professora, as quais permitem obter elementos essenciais à construção do perfil de aprendizagem dos seus alunos, não são registradas sistematicamente, pelo que se percebe acabarão por se perder ou ficarão, simplesmente pelo que se intui, dificultando a implementação de ações de acompanhamento por parte da gestão

pedagógica bem como pelo professor que vier a assumir esses alunos no ano seguinte. Fica, assim, comprometida a organização coletiva dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, no nível meso aqui considerado.

Esta estratégia de avaliação, mesmo que não seja utilizada diariamente, permite a coleta de informações acerca do modo como os alunos vão desempenhando as atividades e, também, as competências e atitudes por eles assimiladas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Assim, ela acaba por ser uma forma de averiguar se os alunos estão ou não evoluindo no que diz respeito às aprendizagens por eles desenvolvidas (VALADARES e GRAÇA, 1998).

Por outro lado, entende-se que uma observação que vise à melhoria da aprendizagem requer a definição, pelo professor em conjunto com a gestão pedagógica, dos objetivos que se pretende avaliar, de que habilidades/aprendizagens se espera desenvolver.

Compreende-se que, da análise, dos dados mencionados, o ponto essencial que se pode depreender é que a avaliação deve ser compreendida e realizada, em todas as instâncias do processo educativo — Estado, escola, sala de aula —, como processo indissociável do ensino - aprendizagem, caminhando os três processos juntos e, mais, articulando-se, num fluir constante rumo ao crescimento do aluno em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, social, cultural, profissional. Sinaliza - se que alguns passos importantes já estão sendo dados, como um início de conscientização pela comunidade escolar, do caráter imprescindível da integração dos três referidos processos; da conscientização do “erro” não mais visto como um mal a se evitar ou se combater, ou como fonte de castigo, mas sim como parte natural da aprendizagem, como recurso para o professor e para o educando compreenderem como se aprende, onde se falha na busca de respostas ao problema proposto e de onde voltar a caminhar para encontrar soluções satisfatórias; ainda, conscientização da necessidade, pelos estudiosos, de se ampliar, aprofundar e difundir via formação docente uma reflexão e uma construção de uma metateoria a partir das teorias da aprendizagem, do ensino e da avaliação, que dê conta de entender e explicar esses processos como um complexo indivisível, que ocorre na sala de aula, concebida nesta pesquisa como unidade de análise e sistema de atividade no qual todos os envolvidos trabalham em torno de um projeto comum, que é a aprendizagem significativa para a formação de sujeitos ativos, críticos, capazes de compreender e transformar o contexto no qual atuam. Assim concebida, a sala de aula é uma comunidade de prática, mas também se insere ao lado de, entre e dentro de outras comunidades de caráter cultural, social, político, econômico e constitui nosso nível micro de

análise, sendo também necessário que a compreensão e mudanças propostas ocorram em nível meso e macro, para que seja possível essa nova educação em que a avaliação não amedronte, nem ameace, mas ajude alunos e professores a ensinar e aprender. É neste sentido que se acredita que este estudo pode contribuir para a construção do conhecimento a respeito do ensino, aprendizagem e avaliação e sua articulação para a melhor qualidade do ensino, conhecimento esse que possa chegar à sala de aula via formação docente.

Considera-se, ainda, utilizando as palavras de Esteban (2006), que as mudanças na avaliação dos processos de aprendizagem exigem: concepções de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões, concepções de ensino que privilegiem a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão por parte do professor e do aluno; e as dificuldades dos alunos como altamente significativas e reveladoras de um envolvimento e exercício intelectuais.

Assim, a avaliação deixaria de ser vista como algo fora do processo de ensino-aprendizagem e passaria a ser compreendida como propiciadora de aprendizagens e como parte integrante do currículo escolar e, conseqüentemente, do planejamento em todas as suas etapas. O que, de certa forma, exige mudanças na prática avaliativa, por sua vez.

É enriquecedora a afirmação, referindo-se à prática avaliativa, que faz Paulo Freire (1997, p. 131) em uma de suas últimas reflexões acerca da mesma:

[...] a questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumentos de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.

Outro ponto relevante, que se pôde observar na apresentação dos dados, é que os pais atribuem ao professor a tarefa avaliativa e a responsabilidade do resultado do ensino - aprendizagem e avaliação. No entanto, não é nossa intenção culpabilizá-lo, individualmente, por todas as mazelas postas pelo sistema educacional: Tem-se clareza de que políticas efetivas terão que ser de natureza estrutural, por parte dos governos federal, estadual e municipal, priorizando as políticas educacionais. Esta prioridade, fundamentalmente, deverá considerar o sistema educacional em seus vários níveis e modalidades, entendendo a educação como um *direito de todos e dever do Estado*, conforme assegurado na Constituição Federal (CARVALHO, 2006).

Assim, acredita-se que a verdadeira e real função da avaliação deveria estar a serviço da melhoria das aprendizagens através da implementação e acompanhamento de políticas sociais e educacionais e de formação de professores. A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar/aprender determinando quando e em que nível os objetivos estão sendo atingidos.

Sabemos que é fácil de proferir, mas não tão fácil de realizar-se, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de um diversificado conjunto de conhecimentos e capacidades. Esta necessidade remete à relevância da formação docente e da reflexão conjunta acerca das contribuições proveniente de estudos que focalizam o ensino, aprendizagem e a avaliação para que se compreendam estas práticas como integrantes de comunidades mais amplas que a sala de aula, de caráter sócio-histórico, político, cultural.

A articulação ensino, aprendizagem e avaliação aqui defendida requer também o desenvolvimento de várias políticas; entre elas citam-se políticas de apoio às aprendizagens e ao ensino em sala de aula; projetos educativos melhor elaborados e com mais significados; formação adequada aos professores, que atuem agindo como profissionais do ensino.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: **referências**: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR: 10520: informação e documentação: **citações em documentos**: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR: 6022: informação e documentação: **artigo em publicação periódica científica impressa**: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. NBR 6027: informação e documentação: **sumário**: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. NBR 6028: informação e documentação: **resumo**: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. NBR 14724: informação e documentação: **trabalhos acadêmicos**: apresentação. Rio de Janeiro, 2006.

_____. NBR 6024: informação e documentação: **numeração progressiva das seções de um documento**: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ABRAÃO, M. H. M. B. (Org.). **Avaliação e erro construtivo libertador**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ABRANTES, P. Princípios sobre o currículo e a avaliação. In: ABRANTES, P. **Reorganização curricular do ensino básico**: princípios, medidas e implicações. Lisboa/Portugal: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2001.

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Porto: Edições Asa, 1994.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALAIZ, V. e BARBOSA, J. Auto-avaliação. Caminho percorrido... percurso a construir...In: CARDOSO, C. (Org.). **Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem**. Instituto de Inovação Educacional (s/d).

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

ALONSO, L. Integração currículo – avaliação: que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In: **Avaliação das aprendizagens**: das concepções as práticas. Portugal: Ministério da Educação. Departamento da educação Básica, 2002.

ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ALVES, N. Imagens das escolas - imagens da aula: sobre espaçotempos. In: SGARBI, P. ; ALVES, N. (Orgs.). **Espaços e imagens na escola**. RJ: D&A, 2001.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2007.

ASBAHR, F. da S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica**: contribuições da teoria da atividade. Revista Brasileira de Educação, nº 29, maio/jun/jul/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/>>. Acesso em 20 de jul. 2010.

APPLE, M. **Os professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa/Portugal: Educa, 1997.

BARREIRA, C. M. F. Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Nº 3, 2001a, 3-33.

_____. **Avaliação da aprendizagem em contexto escolar**: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal, 2001b.

BARRETO, E. S. de. S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares**: elementos de uma trajetória. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>>. Acesso em 26 de ago. 2010.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2007.

BECSKEHÁZY, I. ; MELLO, G. N. M. Prefácio à edição brasileira. In: LEMOV, D. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor de audiência. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011. [Original em inglês].

BLACK, P. e WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in education: **Principles, Policy & Practice**, v.5, 1, p.7-74, 1998a.

_____. **Inside the black box**: raising standards through classroom assessment. 1998b. Disponível em: <www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>. Acesso em 10 de dez. de 2009.

_____. Assessment for learning in the classroom. In: J. GARDNER. **Assessment and learning**. London: SAGE Publication, p. 9-25, 2006a.

_____. Developing a theory of formative assessment. In: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage Publication, p.81-100, 2006b.

BIGGS, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. 9. ed. São Paulo: E. P. U: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

BIGGS, J. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? Assessment in education: **Principles, Policy & Practice**, 5,1, p. 103-110, 1998.

BLOOM, B.S. HASTINGS, J. MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

_____. BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.

BOAVIDA, J. ; BARREIRA, C. Nova avaliação: novas exigências. **Revista Inovação**. v.6, p. 97-105, 1993.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/PT: Porto Editora, 1994.

BOSTON, C. The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (9), 2002. Disponível em <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>. Acesso em 06 de abr. 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas escolares de alfabetização e letramento**. Centro de leitura e escrita — Ceale. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Coleção Instrumentos de Alfabetização, 7).

BRASIL. **Rondonópolis**. Disponível em <http://www.primeiramaomt.com.br/noticias>. Acesso em 13 de abr. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**. Disponível em [http: portal .inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem](http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem). Acesso em 19 de mar. 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística — IBGE. **Cidades brasileiras**. 1998. Disponível em <http://www.cdbrasil.cnpemembrapa.br/mt/txl/muni.htm>. Acesso em 25 de abr. de 2013.

BROADFOOT, P.; DOUGHERTTY, R.; GARDNER, J.; JAMES, M.; STOBART, G. Assessment for learning: 10 principles - Research - based principles of guide classroom practice. **Assessment Reform Group** - ARG, 2002. Disponível em: <arts.gtnic.org.uk>. Acesso em 24 de abr. de 2010.

BROOKS, J. G.; BROOKS, M. G. **O construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUALDI, A. Implementing performance assessment in the classroom. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 6(2), 1998. Disponível em: <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=2> >. Acesso em 06 de abr. de 2010.

CARDINET, J. Avaliação formativa, um problema actual. In: ALLAL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

CARDINET, J. **Avaliar é medir?** Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1993.

CARVALHO, R. B. de F. **Formação inicial de professores e qualidade do ensino em Mato Grosso (1995 a 2005).** 2006. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso/Brasil.

COLL, C., MARTÍN, E. , ONRUBIA, J. A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, C.; MARCHESI, Á. ; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2ª ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORTELLA, S. **A escola e o conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2000.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P. ARAÚJO, F. **Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas.** Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa/Portugal, 2002.

CHILE. Ministério de La Educación. Gobierno de Chile. **Evaluación para el aprendizaje:** Educación Básica. Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticas para lograr que sus estudiantes aprendam más y mejor. 2008. Disponível em< www.mineduc.cl>. Acesso em 20 de jul. de 2012.

CUBERO, R., LUQUE, A. Desenvolvimento e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação escolar. 2ª ed. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DALBEN, A. T. L de F. **Avaliação da Aprendizagem:** operacionalização. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte, 2005v.6 (Coleção Veredas).

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

_____. The content and unsolved problems of activity theory. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEM, R. L. **Perspective on activity theory.** Cambridge: Cambridge University Press.

DE KETELE, J. M. A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In: ALLAL, I. ; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrásio. Rio Tinto: ASA, 1996.

_____. Et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Mitologia da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas..** Campinas: Autores associados, 1999, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem e processos cognitivos: a busca de uma avaliação inclusiva. In: In: AFONSO, A. et al.; MELO, M. M (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais/Paraná: Editora Melo, 2007.

DEPRESBITERIS, L. ; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2009.

ELIAS, F. **A escola e o desenvolvimento profissional dos professores: guia prático para a avaliação de desempenho**. Vila Nova da Gaia/Portugal: Fundação Manuel Leão, 2008.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: na activity-theoretical approach to development research. Helsinki: University of Helsinki, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: **Perspective on activity theory**. Cambridge:Cambridge University Press, 1999a.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTIE, M.; Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTIE, M.PUNAMÄKI, R – L. **Perspective on activity theory**.New York : Cambridge University Press, p. 1-18,1999b.

ESTEBAN, T. A. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed.— Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano**. Espaço Aberto Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19, 2002b. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/>. Acesso em 24 de maio de 2010.

_____. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. ; ESTEBAN, T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

ESTEBAN, M. T. (Org.) et al. **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAZ, M. J. A avaliação formativa: algumas notas. In: **Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 1994a.

FERNANDES, C. de O. A avaliação escolar: diálogo com os professores In: SILVA, J. F. HOFFMANN, J. ESTEBAN, T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

FERNANDES, D. ; NEVES, A. ; CAMPOS, C. ; LALANDA, J. **Das concepções, práticas e organização da avaliação das aprendizagens à formação de professores**. Relatório do 1º ano do Projeto PI/12/94, IIE, 1996. (documento fotocopiado).

FERNANDES, D. Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. **Noesis**, v. 18, p. 64-66, 1991. Disponível em: < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas>>. Acesso em 26 de ago. de 2010.

_____. O tempo da avaliação. **Noesis**, 23, 18-21, 1992.

_____. Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In: **Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 1994a.

_____. Portfólio: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In: **Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 1994b.

_____. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Lisboa/Portugal: Texto Editora, 2004.

_____. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa/Portugal: Texto Editores, 2005.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, nº19, p.21-50, 2006.

_____. Limitações e possibilidades da avaliação. In: AFONSO, A. A. et al.; MELO, M. M (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais/Paraná: Editora Melo, 2007.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v.19, n.41, set./dez, 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>> Acesso em 28 de Out. de 2009.

_____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009 a.

_____. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. **Revista de ciência de educação**, nº 09, maio/ago, 2009. Disponível em:< <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 09 de dezembro de 2009b.

_____. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino**: questões teóricas, práticas e metodológicas. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988/1/>>. Acesso em 21 de ago. 2013.

FERNANDES, D. et al. **Uma avaliação dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação numa escola superior de enfermagem**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI**: o mini dicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. e ampl. RJ: Nova Fronteira S. A, 2004.

FERREIRA, C. A. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.

FERREIRA, Maria F. **Organização e desenvolvimento da avaliação das aprendizagens num agrupamento de escolas do 1º ciclo do ensino básico**. Dissertação (mestrado em ciência da educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., RJ: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, A. L. S. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, D. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP - São Paulo, 2005.

FREITAS, L. C. et. al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. e FERNANDES, C. de O. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs) . **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007.

FUMAGALLI, L. O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GAMA, Z. J. Avaliação formativa: ensaio de uma arqueologia. **Estudo em avaliação educacional**, nº29, jan./jun, 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1048/1048.pdf>> Acesso em 22 de out. de 2009.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. Ampl., São Paulo: Cortez, 1991.

GAMBOA, S. S.; SANTOS, J. C. **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIPPS, C. **Beyond testing: towards a theory of educational assesement**. Londres: Falmer, 1994.

_____. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. In: TIANA, Alejandro. (Coord.). **Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1997**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC/ UNESCO. Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta e Hamilton Francischetti. 10. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscely. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

GÓMEZ, G. R., FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. 1999. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Málaga: Edições Aljibe, 1999.

GLASER, R. Educação para todos: acesso à aprendizagem e conquista do conhecimento útil. In: TIANA, A. (Coord.). **Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1997**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC/ UNESCO. Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1998.

GUBA, E. G. ; LINCOLN, Y, S. **Fourth generation evaluation**. Londres: Sage, 1989.

GUERRA, M. Á. S. **Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem**. Portugal: Edições Asa, 2003.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage Publication, 2006.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32. ed., Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. O cenário da avaliação no ensino de ciência, história e geografia. In: SILVA, J. F. HOFFMANN, J. ESTEBAN, T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

INSTITUTO AIRTON SENNA. **A atividade na aula como objeto de análise** (adaptado). In: LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. [s/l], [s/d].

JAMES, M. Assessment, teaching and theories of learning. In: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006.

LACASA, P. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. 2 ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

LANDSHEERE, V. de. Os procedimentos intelectuais: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. In: LANDSHEERE, V. de. **Educação e formação: ciência e prática**. Lisboa/Portugal: Edições Asa, 1994.

LA TAILE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 35-44.

LAVE, J. ; WENGER, E. **Situated learning legitimate peripheral participation**. United State of America: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, J. Situating learning in communities of practice. In: RESNICK, J. ; LEVINE, T. (Eds), **perspective on socially shared cognition**. Washington D.C. American Psychological Association., 1993, p. 63-82.

_____. **Teaching as learning in practice**. Mind, culture, and activity. 1996, p. 149-169.

_____. **Situated learning peripheral participation**. 15 ed. New York: Cambridge University Press, 2006.

LEAL, L. C. **Portfólio ou pasta do aluno**. Educação e Matemática: Lisboa/Portugal: APM, 42, 11-12, 1997.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas**. Porto/ Portugal: Edições ASA, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa/ Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa/ Portugal: Horizonte Universitário, 1996.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

LEMO, V.; NEVES, A.;CAMPOS,C.;CONCEIÇÃO,J.;ALAIZ, V. **A nova avaliação da aprendizagem**. O direito ao sucesso. Lisboa/PT: Texto Editora, 1993.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico – cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 27, set/out/nov/dez, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em 20 de jul. de 2010.

_____. **Vygotsky, Leontiev, Davydov** — três aportes teóricos para a teoria – histórico-cultural e suas contribuições para a didática. 1999. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe4/individuais>. Acesso em 20 de jul. de 2010.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Editora Sobraquinho, 1998.

_____. **Ciclos de formação:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

_____. **Currículo, cultura e conhecimento.** São Paulo: Inter Alia, 2007a.

_____. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs) . **Indagações sobre o currículo.** Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007b.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUÍS, S. M. B. De que avaliação precisamos em artes e educação física? In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso. **Educação e Sociedade.** São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago.2005, p. 215-228. Disponível em <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em 18 de jun. 2012.

MATO GROSSO (estado). Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer: Cuiabá: Seduc, 2000.

MATO GROSSO (estado). Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. 2. ed. Cuiabá: SEDUC, 2001.

MATO GROSSO (estado). Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Orientações curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso** — Texto Preliminar — 1ª parte. 2008/2009.

MATO GROSSO (estado). **Projeto Político Pedagógico**, 2009 (documento fotocopiado).

MATO GROSSO (estado). Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação Básica. **Orientativo sobre o processo de organização escolar em ciclos de formação humana**. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação Básica, 2010.

MATO GROSSO (estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: concepções para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. **Informe publicitário**. Disponível em <<http://www.rondonopolis.mt.gov.br>>. Acesso em 23 de ago. de 2010.

MATO GROSSO. **Cidades brasileira**. Disponível em <<http://www.mt.gov.br/conteúdo.php?cidade>>. Acesso em 25 de abr. 2013.

MATO GROSSO (estado). **Instrução orientativa** – 2013. Avaliação do processo ensino e aprendizagem, de 29 de jan. 2013.

MARX, K. **O método da economia política**. In: Contribuições a crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAXIMO, A. C. ; CARVALHO, R. B. F. **Formação de professores e qualidade do ensino em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livros, 2009.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical**. Disponível em: < [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br).> Acesso em 27 de nov. de 2005.

MÉNDEZ, J. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Avaliar para aprender: os bons usos da avaliação. In: AFONSO, A. A. et al.; MELO, M. M (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais/Paraná: Editora Melo, 2007.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1988.

_____. **Qualitative research and case study and expanded from case study research in education**. Second edition. San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004b.

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 79, ago. 2002, p. 15-39.

_____. A. F. B. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios**. 2008. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?=textos/antonio_moreira_qualidade_educ_curriculo.pdf. Acesso em 17 de jun. de 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs) . **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. M. ; **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. – São Paulo: EPU, 2011.

MOURA, M. O. Prelo. In: SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

MURPHY, S. Teachers and students: reclaiming assessment via portfolios. In: YANCEY, K. B.; WEISER, T. **Situating portfolios: four perspectives**. Logan, Utah State University Press, 1997. P. 72-88.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível. In: TIANA, Alejandro. (Coord.). **Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1997**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC/ UNESCO. Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1998.

_____. Evaluation in education. In: SHAW, J.; GREENE, J.; MARK, M. **The sage handbook of evaluation**. London: Sage, 2006.

_____. **The conceptualization of education**: an analytical review of the literature. In: HOUSE, E. New directions in educational evaluation. London: FALMER, 1986.

NUNES, A. e MOREIRA, A. O “portfólio” na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser – para alunos e professores. In: SÁ-CHAVES (Org.). **Os “portfólios reflexivos” (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2005.

PACHECO, J. **Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, L. S. ; TAVARES, J. (Orgs). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.

PAIS, A.; MONTEIRO, M. **Avaliação**: uma prática diária. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

PAMPLONA, A. S. **A formação estatística e pedagógica do professor de matemática em comunidades de práticas**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo, 2009.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999a.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs). **Avaliações em educação**: novas perspectiva. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999b.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Do ensinar à ensinagem** — finalidades da docência. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, J. e SANTOS, L. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa/Portugal: Universidade Aberta, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento curricular**. 2. ed. Porto/Portugal: Texto Editora, 1990.

RIBEIRO, A.; RIBEIRO, L. **Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem**. Universidade Aberta, 1989.

RIBEIRO, L. C. **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa/Portugal: Texto editora, 1989.

_____. Avaliação curricular. In: ESTRELA, A. NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

RODRIGUES, P. **Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação**. Lisboa/PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

ROLDÃO, M. do. C. **Os professores e a gestão do currículo**: perspectivas e práticas em análise. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

_____. **Gestão do currículo e avaliação de competências**: as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

_____. Profissionalidade docente em análise especificidades dos ensinos superior e não superior. **NUANCES**, – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP – Marília. São Paulo, ano XI, n. 108-126, jan. – dez, 2005.

_____. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROSALES, C. **Avaliar é reflectir sobre o ensino**: práticas pedagógicas. Lisboa: Edições ASA, 1992.

ROSÁRIO, C. e LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação** 2ª ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ROTH, W. M. **Activity theory and education**: na introduction. Mind, culture and activity. California, nº 11 (1) 2004, p. 1-8. Disponível em: < www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 14 de jul. de 2010.

SÁ-CHAVES, I. Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In: ALMEIDA, L. S. e TAVARES, J. (Orgs). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto/ Portugal: Porto/Portugal, 1998.

_____. **Portfólios Reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. **Os “portfólios reflexivos” (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto Editora: Porto/Portugal, 2005.

SACRISTÁN, J, G. Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, G. J. ; PÉREZ, G. A. I. In: **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. SACRISTÁN, J, G. As condições institucionais da aprendizagem motivada pelo currículo. In: SACRISTÁN, J, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT’ANNA, I. M. **Por que avaliar?** : como avaliar? : critérios e instrumentos. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, L. **Auto-avaliação regulada**: por quê, o quê e como?. Disponível em <[http://repositório.ul.pt/bitstream/.../1/santos% 20\(2002\)](http://repositório.ul.pt/bitstream/.../1/santos%20(2002))>. Acesso em 05 de abr. 2010.

SANTOS, L. (Org.). A errar também se aprende. In: **Avaliar para aprender**: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário. Porto/PT: Porto Editora, 010.

SANTOS, Madalena P. dos. **Encontros e Esperas com os Ardinas de Cabo Verde: Aprendizagem e Participação numa Prática Social**. 2004. v.1 e v.2. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa/ PT, 2004.

SILVA, J. F. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J. ;ESTEBAN, T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 5 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SILVA, J. F. **Do ensino às aprendizagens significativas: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. 2005. Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitário.pro.br>>. Acesso em 06 de abr. 2011.

SILVA, Tomaz, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: SATKE, R. E. **AERA monograph serie on curriculum evaluation**, nº 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

SHEPARD, L. The role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. **Handbook of research on teaching**. 4ª Edition. New York: Macmillan, 2001.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/PT: Dom Quixote, 1992, p.81-91.

SHORE, E. F. ; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUSA, C. **Portafólio, um instrumento de avaliação de processos de formação investigação e intervenção**. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Orgs.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto/PT: Porto Editora, 1998.

SOUSA, Clarice. P. de. Dimensão da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, SP, FCC, n. 22, p.101- 118. jul. dez. 2000.

SOUSA, S. Z. L. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 16, n.31, jan./jun, 2005. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/publicações/eae/arquivos/1220/1220.pdf>>. Acesso em 26 de ago. 2010.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000, p. 435-454.

_____. **Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares**. Barcelona: Graó, 2006.

_____. **Investigación com estúdio de caso**. 4ª ed. Traducción de Roc Filella. Madrid: Morata, 2007.

_____. **A arte da investigação com estudo de caso**. 2ª ed. Lisboa/PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SHORE, E. ; GRACE, C. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STOBART, G. The validity of formative assessment. In: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006, p 133-146.

STUFFLEBEAM, D.L. SHINKFIELD, A. J.Fundamentos of evaluation.In: STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A. J.**Evaluation theory, models & applications**. San Francisco:Published by Jossey – Bass a Wiley Imprint, 2007.

_____. **Evaluación sistemática**: guia teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

TORRANCE, H. Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. **Cambridge Journal of Education**, v. 23, n. 3, 1993, p. 333-343,

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 19, dez. 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1998.

VALADARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem.** Lisboa/Portugal: Editora Plátano, 1998.

VALLEJO, P. **Manual de avaliação escolar.** Coimbra/ Portugal : Almedina, 1979.

VASCONCELLOS, C. de S. **A construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

_____. **Avaliação: concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar.** 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. **A construção do currículo em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** São Paulo: Libertad, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. VILLAS BOAS, B. M. de F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.291-306, jan./abr.2005, p.291-306. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> .

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livros, 2005.

_____. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Liber Editora, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Madrid: Crítica, 1979. [publicação em inglês em 1978].

_____. VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia Pedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. United State of America: Cambridge University Press, 1998.

_____. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

_____.; SNYDER, W. Communities of practice: The Organizational Frontier - New Bussiness Management Aid. Harvard **Business Riview**, 78 (1), 2000, p. 139-147.

_____. **Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paiadós, 2001.

_____. Et al. **Cultivating Communities of practice**. Boston: Harvad Business School Press, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ªed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, M. F. D. DURKHEIM, VIGOTSKI e o currículo do futuro. **Caderno de pesquisa**, nº 117, Nov. 2002, p. 53-80. Disponível e em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15552.pdf>>. Acesso em 20 de jun. de 2010.

_____. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto/Portugal: Porto Editora, 2010.

ZABALZA, A. M. **Diseño y desarrollo curricular:** para profesores de enseñanza básica. Cuarta edición actualizada. Madrid : Narcea, 1991.

_____. A avaliação no contexto da reforma. In: PACHEGO, J. A.; ZABALZA, M. A. (Orgs.). **A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário.** Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995, p. 13-38.

ANEXOS

Nesta parte são apresentados os anexos que compõem a pesquisa

ANEXO A

Roteiro do que incluir no *portfólio*

Escrito	Histórias Relatórios Notas Questionários	Carta Diários Painéis Redações	Jornais Ensaios Rascunhos
Oral	Desempenho Entrevistas Gravações de conversas Gravações de discussões		Debates Dramatizações Discussões Recitações de poemas
Visual	Pôsteres Fotografias Gráficos	Diagramas Desenhos Quadros Modelos Pinturas	Filmes Vídeos

Fig. 3 Roteiro do que incluir no portfólio (adaptado de Valadares e Graça (1998)).

ANEXO B

Roteiro de apoio à elaboração de reflexões para a construção do *portfólio*

ROTEIRO DE APOIO	
	1- Quais as atividades que compõem o <i>portfólio</i> ?
	2- De que modo a atividade o ajudou na aprendizagem?
	3- O que aprendeu a partir dessa tarefa?
	4- O <i>feedback</i> dado pelo professor contribuiu no desenvolvimento de seu processo de aprendizagem?
	5- Teria feito algo diferente se tivesse tido mais tempo?
	6- Como vê a qualidade de seu trabalho?

Fig. 4 - Roteiro de apoio à elaboração de reflexões para a construção do *portfólio* (adaptado de LAMBDIN & WALKER, 1994 apud PINTO e SANTOS, 2006).

ANEXO C
Classificação do *portfólio*

APRECIÇÃO QUALITATIVA DE CADA PARÂMETRO	COMENTÁRIO FINAL GLOBAL
Excelente Satisfatório Refazer	Apreciação global Identificação dos pontos fortes e a serem melhorados

Fig. 5- Classificação do *Portfólio* (adaptado de Pinto e Santos, 2006).

ANEXO D
Ficha de autoavaliação

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO			
Escola:			
Aluno(a):			
Turma:			
Disciplina:			
Data			
Assinale o desempenho que corresponde ao seu comportamento			
Habilidades de saber ouvir	Sim	Não	Às vezes
Presto atenção à fala do professor.			
Respondo com prontidão às perguntas feitas na sala.			
Escuto e respeito a opinião dos colegas.			
Habilidades de escrita	Introduzir	Trabalhar	Consolidar
Sabe usar os objetos da escrita presentes na cultura escolar			
Desenvolve capacidades específicas para escrever			
Conhece usos e funções sociais da escrita			
Domina regularidades ortográficas			
Domina irregularidades ortográficas			
Planeja a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos			
Habilidades de leitura			
Desenvolve atitudes e disposição favoráveis à leitura			
Sabe ler reconhecendo globalmente as palavras			
Desenvolve a fluência em leitura			
Identifica finalidades e funções da leitura, a			

partir do conhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto

Levanta hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido

Constrói compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas

Desenvolvimento da oralidade

Participa das interações cotidianas da sala de aula (escuta com atenção e compreensão, responde às questões propostas pelo professor, expõe opiniões nos debates com colegas e professor)

Respeita a diversidade das formas de expressão oral

Planeja a fala em situações formais.

Usa a língua falada em diferentes situações escolares buscando empregar a variedade linguística

Fig.6 - Capacidades da Alfabetização - Adaptado do Vol. 02 Capacidades da Alfabetização do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE- FAE. Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG e de Sant'Anna (2010)

ANEXO E

Modelo de autoavaliação

Escrevi o texto	Onde? _____ Quando? _____ Em quanto tempo? _____
As instruções do professor	Contribuíram para o meu trabalho? _____ Não permitiram compreensão? _____
Eu planejei o texto	Por meio de esquema? _____ Fiz rascunho antes de elaborar o texto? _____
Na elaboração do texto	Segui fielmente o que havia planejado? _____
Tive dificuldades	Quando comecei a escrever? _____ Para encontrar materiais que me ajudassem a escrever o texto? _____ Para redigir as ideias? _____
Resolvi minhas dificuldades	Perguntando ao professor? _____ Consultando o dicionário? _____ Perguntando aos colegas? _____
Depois de ler o texto, dado o <i>feedback</i> pelo professor, decidi reescrevê-lo porque	Meus colegas não entenderam o que escrevi? _____ O texto estava falho na argumentação de ideias? _____ O professor me mandou reescrevê-lo? _____ Havia muitas falhas de ortografia? _____
O que contribuiu para que eu pudesse escrever o texto foi	
Eu aprendi que	
Na próxima vez, vou tomar o cuidado de	

Fig. 7 Modelo de Autoavaliação (adaptado de Depresbiteris e Tavares, 2009).

ANEXO F

Modelo de organização de um Conselho de Classe

Quando?	Com que propósito?
Início do ano letivo – Pré - Conselho	Diagnosticar e planejar – visão geral
1º Conselho – final de fevereiro/março	- Diagnóstico da turma. - Alunos em particular.
2º Conselho – abril/maio	-Acompanhamento–análise do crescimento dos alunos e da turma.
3º Conselho – junho a setembro	-Prognóstico, planejamento do trabalho a ser desenvolvido – apoio pedagógico.
4º Conselho – outubro/novembro	-Avaliação final – parecer final sobre a aprendizagem do aluno para acompanhamento, se necessário, na fase e/ou ano seguinte.

Fig. 8 – Modelo de organização de Conselho de Classe (adaptado de SANT'ANNA 2010, p.90).

ANEXO G

Planilha do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

1ª FASE

Áreas de Conhecimento			
4 LINGUAGEM			
	Descrição do Eixo	Descrição da Capacidade	SIM
1	COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA	Demonstra posturas favoráveis à aprendizagem da escrita: falar, ouvir, ler, escrever e recontar.	<input checked="" type="checkbox"/>
2	COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA	Utiliza os objetos de escrita presentes no contexto escolar.	<input checked="" type="checkbox"/>
3	COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA	Compreende a função social de diferentes gêneros textuais.	<input checked="" type="checkbox"/>
4	ORALIDADE	Escuta demonstrando compreensão.	<input checked="" type="checkbox"/>
5	ORALIDADE	Socializa informações.	<input checked="" type="checkbox"/>
6	ORALIDADE	Interage fazendo uso da oralidade.	<input checked="" type="checkbox"/>
7	ORALIDADE	Usa as regras do discurso: quando falar? quando não falar? a quem? com quem? onde? de que maneira? e por que falar?	<input type="checkbox"/>
8	ORALIDADE	Emprega novas palavras em seu discurso/ vocabulário e marcadores de tempo (hoje, ontem, amanhã, antes, depois...).	<input type="checkbox"/>
9	ORALIDADE	Narra acontecimentos ou histórias com começo, meio e fim.	<input type="checkbox"/>
10	ORALIDADE	Realiza tarefas a partir de instrução oral.	<input type="checkbox"/>
11	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Compreende a orientação e o alinhamento da escrita.	<input type="checkbox"/>
12	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Escreve o próprio nome e sobrenome.	<input type="checkbox"/>
13	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Usa diferentes tipos de letras (impressa, cursiva, maiúscula, minúscula).	<input type="checkbox"/>
14	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Escreve textos grafando as palavras de acordo com princípio alfabético.	<input type="checkbox"/>
15	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Segmenta o texto em palavras.	<input type="checkbox"/>
16	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Diferencia letras de outros sinais gráficos.	<input type="checkbox"/>
17	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Identifica as letras do alfabeto relacionando fonemas e grafemas.	<input type="checkbox"/>
18	PRODUÇÃO DE LEITURA	Reconhece a ordem alfabética.	<input type="checkbox"/>
19	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Reconhece a escrita do próprio nome.	<input type="checkbox"/>
20	PRODUÇÃO DE ESCRITA	Decodifica palavras a partir do texto.	<input type="checkbox"/>
21	PRODUÇÃO DE LEITURA	Antecipa informações levantando hipóteses sobre o texto.	<input type="checkbox"/>
22	PRODUÇÃO DE LEITURA	Inferi o significado de palavras.	<input type="checkbox"/>
23	PRODUÇÃO DE LEITURA	Localiza informações explícitas no texto.	<input type="checkbox"/>
24	PRODUÇÃO DE LEITURA	Localiza palavras em texto memorizado.	<input type="checkbox"/>
25	PRODUÇÃO DE LEITURA	Identifica palavras e letras do alfabeto em diferentes gêneros textuais.	<input type="checkbox"/>

5. CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS			
	Descrição do Eixo	Descrição da Capacidade	SIM
26	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Adiciona e subtrai pequenas quantidades com material manipulável.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
27	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Compara coleções e indica a que tem maior quantidade de elementos (intuitivo).	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
28	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Associa numeral (símbolo) ao número (quantidade).	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
29	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Compara coleções e indica a que tem maior quantidade de elementos. (contagem).	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
30	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Reconhece numerais.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
31	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Lê numerais.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
32	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Escreve numerais.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
33	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Calcula o resultado de adições sem reservas.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
37	ESPAÇO E FORMA	Identifica e dá exemplos de formas geométricas básicas presentes em objetos do cotidiano.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
38	ESPAÇO E FORMA	Identifica formas arredondadas em representações de objetos tridimensionais.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
39	ESPAÇO E FORMA	Localiza a si próprio a partir de um referencial.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
40	ESPAÇO E FORMA	Localiza o outro a partir de um referencial.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
41	ESPAÇO E FORMA	Localiza objetos a partir de um referencial.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
42	ESPAÇO E FORMA	Identifica diferentes formatos em objetos do contexto.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
43	GRANDEZA E MEDIDAS	Compara quantidades usando materiais disponíveis e unidades de medidas não convencionais.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
44	GRANDEZA E MEDIDAS	Compreende a conservação de volume.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
45	GRANDEZA E MEDIDAS	Identifica e agrupa de acordo com grandezas.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
46	GRANDEZA E MEDIDAS	Reconhece unidades de tempo.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
47	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Agrupa e reagrupa usando diversos tipos de materiais.	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="radio"/>
48	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Conta e registra quantidades usando estratégias próprias.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
49	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Identifica informações numéricas contidos em texto.	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="radio"/>
34	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Realiza correspondência entre diferentes ordens do sistema numérico (unidade, dezena, centena...)	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
35	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Resolve situações problema utilizando-se de estratégias próprias.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>
36	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Calcula o resultado de subtrações sem reservas.	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/>

ANEXO H**Carta de Cessão**

Rondonópolis, ____ de _____ de ____.

Eu,....., (estado civil)....., portador(a) do RG número _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, questionário e observação transcrita e textualizada a partir da entrevista, gravada em ____/____/____, para que Rosenei Bairros de Freitas Carvalho possa usá-los sem restrições de prazos e limites de citações, ficando a mesma responsável pela sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto a esses, subscrevo a presente.

ANEXO I**Carta de apresentação na entrevista**

Caro Professor,

Eu, Rosenei Bairros de Freitas Carvalho enquanto aluno da pós-graduação na Faculdade de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tenho desenvolvido, em meu doutorado, um estudo das práticas avaliativas que tem como cenário a sala de aula. Sob a orientação do Prof. Dr. Domingos Manuel Barros Fernandes, me propus a apontar/compreender como se dá a avaliação para a aprendizagem no contexto da sala de aula e as possibilidades de se desenvolver a prática avaliativa indissociada do ensino – aprendizagem.

Considerando a sua experiência com o ensino na sala de aula, com a direção, a coordenação pedagógica, a articulação pedagógica ou como membro do CDCE, no lócus do ensino-aprendizagem e avaliação, considero importante contar com seu apoio para abordar a questão colocada em minha pesquisa. Por essa razão, solicito que me conceda uma entrevista na qual possa tratar do referido tema.

A ideia é a de que tal entrevista nos permita traçar um esboço de sua atuação profissional — sua vida de professora sob a perspectiva de seu trabalho no ensino.

A entrevista será gravada, e o procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição do que for dito; b) uma edição do que foi dito, recriando-se o texto em primeira pessoa; c) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos.

Quanto à identificação ou não do entrevistado no corpo da tese, adotarei a posição que o mesmo impuser, podendo, se for o caso, recorrer a pseudônimos.

Na certeza de que a sua contribuição poderá se refletir na constituição de propostas que, se aplicadas, venham a melhorar significativamente o ensino - aprendizagem e a avaliação, antecipadamente lhe agradeço.

Atenciosamente,

Rosenei Bairros de Freitas Carvalho

ANEXO J**Roteiros para entrevista**

A entrevista semiestruturada no contexto da investigação foi responsável pelas possibilidades de questionamentos, com base na hipótese e nas teorias, além da interação nos momentos da observação em sala, a qual proporcionou também o convívio com a gestão. Este procedimento conduziu a uma linha espontânea de pensamento em um roteiro proposto pela investigadora.

Roteiro proposto pela investigadora:

- O que você entende por avaliação da aprendizagem?
- Qual ou quais instrumento (s) de avaliação vê como necessário (s) para avaliar a aprendizagem?
- Para você o que representa a trilogia ensino - aprendizagem e avaliação?
- O que entende por avaliação diagnóstica, formativa e somativa?
- As Orientações Curriculares têm subsidiado uma nova concepção de ensino-aprendizagem e avaliação?

ANEXO L**Questionário para identificação de ajuizamento dos pesquisados**

Como seres humanos que somos, portanto seres pensantes, temos conceitos e opiniões acerca de determinados assuntos. Sendo assim, não existe certo ou errado, mas diferentes concepções. Neste sentido, peço-lhe, a gentileza de completar o questionário para a identificação de ajuizamento. O presente questionário tem o objetivo de complementaridade em relação à entrevista e, à professora, à entrevista e observação. Seguem:

Instruções:

- 1- Responda individualmente a cada questão;
- 2- Seja sintética e coesa na explicitação das ideias;
- 3- Não cite autores para justificar suas ideias;
- 4- Não consulte literatura específica a fim de responder às questões;
- 5- Não referencie livros para direcionar as concepções;
- 5- São 15 (quinze) as questões.

ANEXO M

Questionário — professora, gestores e presidente do CDCE

1 - O que você entende por avaliação da aprendizagem?

R:

2- Em sua opinião, “a escola poderia existir sem a avaliação”?

R:

3 - Que estratégias de avaliação você mais utiliza e/ou vê como importantes?

R:

4- Que medidas são tomadas quando a maior parte de uma turma e/ ou sala de aula apresenta desempenho insatisfatório frente ao conteúdo que foi trabalhado?

R:

5 - As formações oferecidas pelo Cefapro e/ou que acontecem na Sala do Professor, em específico sobre avaliação, têm subsidiado sua prática?

R:

6 - Como é tratado o “erro” cometido pelos alunos nas tarefas e avaliações?

R:

7 - Aponte as quatro maiores dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos.

R:

8 - Como concebe a avaliação no ensino organizado em ciclos de formação humana?

R:

9 - Como são utilizados os dados das avaliações internas?

R:

10 - Em que teorias da aprendizagem, do ensino e da avaliação está pautada sua prática avaliativa?

R:

11 - Defina as funções da avaliação:

a) Diagnóstica:

b) Formativa:

c) Somativa:

12- O que é feito com os dados das avaliações externas (Provinha Brasil, entre outras)?

R:

13- Como concebem a trilogia ensino, aprendizagem e avaliação?

R:

14 - As Orientações Curriculares, no que tange à avaliação para a aprendizagem, contribuem para a melhoria de sua prática pedagógica?

R:

15- O *feedback* faz parte de sua prática avaliativa? Está presente nas tarefas cotidianas e nas avaliações?

R:

ANEXO N**Questionário — pais****a) Identificação:**

Nome do pai, mãe ou responsável:.....

Nome do aluno:.....

Em que bairro mora?.....

b) Questões:

1- O que você entende por avaliação da aprendizagem?

R:

2- Em sua opinião “a escola poderia existir sem avaliação” (provas, testes orais, trabalhos)?

R:

3- Os resultados das avaliações são apresentados aos pais e discutidos individualmente?

R:

4- Você tem acesso as avaliações de seu (sua) filho (a)?

R:

5- Que medidas são tomadas frente ao resultado de seu filho (a)?

R:

6- O que você acha da Escola Ciclada?

R:

7- O que você acha da escola na qual estuda seu filho? Quais as razões que levaram você a matricular aqui?

R:

8- Como você vê a reprovação?

R:

ANEXO O
Tabela de observação

TABELA DE OBSERVAÇÃO – Professora (a):		
Dia da semana:		Data:
Horas	Descrição	Comentário

CICLO: I FASE: 1ª Turma: A TURNO: Vespertino ANO LETIVO: 2011 BIMESTRE: 3º
ALUNO (A):.....
Professora: Ione da Silva

SOCIALIZAÇÃO E COMPROMISSO

() envolve-se em conversas paralelas	
---------------------------------------	--

-
- This image shows a blank sheet of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. On the left side, there is a vertical black line that serves as a margin. The paper appears to be a standard notebook or worksheet template.

EXPRESSÃO ORAL	INTERPRETAÇÃO TEXTUAL
----------------	-----------------------

LAWRENCE UNIVERSITY			LAWRENCE UNIVERSITY		
() F	1	1	() F	1	1

- () lê e reconhece palavras.
- () lê diferentes tipos de textos.
- () compreende diferentes textos.
- () demonstra dificuldade em interpretação textual.

☐ **LINGUA ESTRANGEIRA:**

- () realiza as atividades da língua inglesa com facilidade.
() realiza as atividades da língua inglesa com dificuldades.

()

- EDUCAÇÃO FÍSICA:**
- () realiza atividades recreativas, agindo de maneira cooperativa.
 - () é pouco participativo nas atividades recreativas.
 - () apresenta dificuldades em respeitar as regras dos jogos.

() Escreve somente palavras:

- () Escreve frases: () com erro () corretamente

- () Escreve texto com começo, meio e fim, com frases

Dias letivos:

Faltas:

() PS

() PPAP

PARECER BIMESTRAL

PS = Progressão Simples (o aluno acompanha normalmente todas as atividades dos componentes curriculares)

PPAP = Progressão com apoio pedagógico (o aluno apresentou desenvolvimento parcial em relação as atividades nas áreas do conhecimento, por demonstrar dificuldades pedagógicas e/ou comportamentais e/ou sócio-interacionais).

Rondonópolis, MT, ____/____/____

Assinatura da professora:.....

Assinatura dos pais ou responsáveis:.....

ANEXO Q

Relatório de Avaliação Descritiva do Aluno

Estado de Mato Grosso Secretaria de Estado de Educação	Relatório de Avaliação Descritiva do aluno Página: 1
Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 1º CICLO > 1ª FASE	
Turma: Turno: VESPERTINO Período Letivo: 2011	
Avaliação: CONCEITO FINAL	
Aluno(a):	
<p> Área de Conhecimento: 1307 - LINGUAGEM, CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA, CIÊNCIAS HUMANAS Conceito: PROGRESSÃO SIMPLES (PS) </p> <p> LOGO DE INÍCIO REALIZAMOS UM DIAGNÓSTICO DE LEITURA E ESCRITA, A MESMA ENCONTRAVA-SE NO NÍVEL CONCEITUAL SILÁBICO, ONDE JÁ TINHA ENTENDIMENTO QUE PARA ESCREVER NECESSITAMOS DAS LETRAS, PORÉM NÃO SABIA COMO FAZER, A PARTIR DESSE MOMENTO TRAÇAMOS AS HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS E CONSEGUIMOS UM DESENVOLVIMENTO SIGNIFICATIVO. NAS DIVERSAS ÁREAS, VIVENCIOU AS ATIVIDADES DE MANEIRA CONSTRUTIVA, ASSIM, O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA FOI SIGNIFICATIVO E PRAZEROSO, POIS PROPORCIONOU CONTATO COM A LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DAS DIFERENTES TIPOLOGIAS DE TEXTOS NOS MAIS VARIADOS PORTADORES TEXTUAIS, GOSTA DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES ORAIS E SE EXPRESSA COM DESENVOLVIMENTO, DESENVOLVE ATIVIDADES COM CRIATIVIDADE E DE FORMA COOPERATIVA. PARTICIPOU DO ESTUDO SOBRE OS ELEMENTOS NATURAIS: A ÁGUA, O SOLO, O AR E DÁ NECESSIDADE DE TER CUIDADOS COM TAIS ELEMENTOS PARA A PRÓPRIA SOBREVIVÊNCIA. COMPREENDEU O ESTUDO DAS OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO INSERIDAS NAS SITUAÇÕES PROBLEMAS, JÁ INTERPRETA E PRODUZ ESCRITAS NUMÉRICAS E RECONHECE AS FIGURAS GEOMÉTRICAS: TRIÂNGULO, RETÂNGULO, CÍRCULO E QUADRADO. ACOMPANHOU O ESTUDO SOBRE O BAIRRO, O MUNICÍPIO DE MANEIRA PARTICIPATIVA ONDE OBSERVOU A NECESSIDADE DE RESPEITAR AS NORMAS E REGRAS DE CONVIVÊNCIA ESTABELECIDAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR. APROPRIANDO-SE ASSIM TAMBÉM DE CONCEITOS DE SOCIEDADE, MEIO-AMBIENTE, HIGIENE E ALIMENTAÇÃO, SENTINDO-SE SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA. PORTANTO A CRIANÇA ESTÁ APTA A FREQUENTAR A 2ª FASE DO PRIMEIRO CICLO. </p>	
Assinatura do Professor	Assinatura do Coordenador Pedagógico